POLONISTA

ORGAN TOWARZYSTWA POLONISTÓW RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ POŚWIĘCONY SPRAWOM NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO

ROCZNIK VII.

ZESZYT V. LISTOPAD — GRUDZIEŃ 1937

WARSZAWA

INSTYTUT WYDAWNICZY »BIBLIOTEKA POLSKA«

TREŚĆ ZESZYTU IV.

Redaktor: *Juliusz Saloni.*

Sekretarz Redakcji: *Henryk Schipper.*

Warunki prenumeraty „Polonisty“ wraz z **„Życiem Literackim“:**
rocznie . . . zł 10,—, numer pojedynczy „Polonisty“ zł 1,50
półrocznie . zł 6,—.

Członkowie Tow. Polonistów Rzeczyposp. Polsk. otrzymują „Polonistę“ wraz z „Życiem Literackim“ z tytułu opłacania składki członkowskiej.

Adres Redakcji i Administracji:

„Polonista“ Warszawa, Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska“. Nowy Świat 23-25. Telefon Red. 7-00-83. Telefon Sekr. 12-60-77. Telefon Adm. 2-70-02. Konto czek. P. K. O. 24-195.

Konto czekowe Tow. Polonistów Rzpl. Polsk. w P. K. O. nr 68.

Dr Teodor Aker-Akrzyński

Zagadnienie teatru szkolnego i teatru dla młodzieży.

(Artykuł dyskusyjny).

Zagadnienie teatru szkolnego rodzi się wówczas, kiedy życie szkolne uczniów, luźnie dotąd zgrupowanych, zostaje ujęte w ściśle określoną organizację. Jan Sturm w Strassburgu, twórca systemu klasowego, był zarazem twórcą pierwszego teatru szkolnego. Jego pracę w tym kierunku, choć nieco w odmiennej formie, podjęli jezuici. Wychowanie młodzieży przez jezuitów, oparte na niezwykle ścisłych podstawach i regułach, łączyło młodzież jeszcze bardziej w podobną organizację.

Silnie zaś rozbudzone podówczas życie religijne nadało szkolnemu teatrowi jezuitów specjalny charakter: przedstawienia pasyjne, średniowieczne dialogi religijne były jego treścią.

Wraz z jezuitami przychodzi ich szkolna organizacja i cały ich system wychowawczy do Polski. Z czasem jednak teatr jezuitów stracił swój zdrowy kierunek wychowawczy i młodzież, naśladując starszych, poczęła bawić się w posłów i sejmy polskie. A że te sejmy były zrywane, więc i młodzież odgrywała komedie zrywania sejmów. Walkę z tym błazeństwem podjął dopiero pijar Stanisław Konarski.

On bodaj pierwszy w Polsce rozumiał znaczenie teatru szkolnego i jego wychowawczą rolę. Teatr w jego ,,Collegium nobilium" wychowywał i bawił zarazem. Konarski sam dla teatru tego pisał, a jeżeli młodzież chciała się bawić w sejm szkolny, to sam układał przemowy dla tego sejmu, ale już o zdrowej, patriotycznej tendencji.

W czasach znów niewoli wszelkie poranki szkolne i przedstawienia miały właściwie na celu budzenie ducha narodowego w młodzieży i nieustanne zachowanie w żywej pamięci tej pieśni, co ,,stała na straży narodowego pamiątek Kościoła".

Dzisiaj to wszystko już się zmieniło; znaczenie teatru szkolnego służyć ma innym celom: naczelną dewizą wychowawczą dla polonisty zwłaszcza jest tępić myślenie słowne, a kształcić myślenie wyobrażeniami. Cóż to znaczy? Otóż przy nawale pracy umysłowej do świadomości dziecka przestają dochodzić wyobrażenia konkretnych przedmiotów, o których się dziecko dowiaduje i uczy, a dochodzą tylko wyobrażenia słów. Tymczasem dziecko powinno widzieć i słyszeć to wszystko, o czym się mówi w szkole. ,,Rzeczy, rzeczy" — wołał Rousseau walcząc z obciążaniem umysłów dziecięcych książkową wiedzą. Z tymi hasłami występowali przed nim Vives, Montaigne, Komeński, a później Pestalozzi, Froebel i ci wszyscy, którzy najlepiej rozumieli duszę dziecka.

I z tymi hasłami przystępujemy do pracy, kiedy tworzymy teatr szkolny. Dziecko ma zobaczyć i usłyszeć i ma samo z własnej wyobraźni do życia powołać to, co przeczytało! To jedno.

Drugie zaś znaczenie teatru szkolnego łączy się z poprzednim. Cóż bowiem jest najgłówniejszym celem nauki języka polskiego? Jest nim danie możności jak najściślejszego współżycia z wielkimi indywidualnościami; tzn. nauczyć wczuwać się i przeżywać to, co czuła silna i wielka indywidualność. A jakże ten cel osiągnąć, jeżeli nie stworzymy najlepszych warunków dla myślenia wyobrażeniami? Teatr szkolny zadanie to najbardziej ułatwia. Uczeń bowiem staje się tym bohaterem, o którym czytał i słyszał. Uczucia postaci książkowej mają w nim ożyć.

Trzecie znaczenie teatru szkolnego polega na wspólnej organizacji pracy. Na czym że ta organizacja polega? Dawniej, kiedy organizowano przedstawienia szkolne dla młodzieży, naśladowano teatr dla dorosłych. Celem przedstawienia było osiągnięcie wartości artystycznych. Uczniów uczono grać, a końcowy efekt był właściwie popisem nauczyciela kierującego przedstawieniem. Zachwyty zgromadzonej na widowni rodziny były z punktu widzenia wychowawczego niepożądane.

Dzisiejsze prądy wychowawcze potępiają tego rodzaju imprezy. Niewątpliwie wartości artystyczne są zawsze drogocennym walorem przedstawień szkolnych. Zasadniczym ich jednak celem nie są artystyczne sukcesy i końcowy wynik pracy; to bowiem jest rzeczą teatru. W teatrze zaś szkolnym idzie raczej o samą pracę przygotowawczą i jej organizację. To znaczy, że według nowych prądów wychowawczych ważniejszy z punktu widzenia pedagogicznego jest okres prób. Dbamy więc o odpowiedni podział pracy i zrozumienie tego, iż w tym ogólnym mechanizmie zorganizowanej pracy każdy uczeń jest odpowiedzialny za obowiązek przez cały zespół na niego nałożony. Uczeń powinien zrozumieć, że odegranie głównej roli lub dbanie o sprężyste funkcjonowanie kurtyny to dwie jednakowe i równie ważne funkcje, dla ogólnego dobra służące; i powinien pamiętać, że za każdym razem funkcje te mogą się zmienić. Więc nie tyle tu o samo przedstawienie idzie, jak o ową wspólną, jakby laboratoryjną pracę w okresie przygotowania wieczoru.

Pracę tę organizujemy najlepiej metodą projektów: a zatem jedni, specjalnie w tym kierunku uzdolnieni, malują dekoracje; inni proponują i przygotowują kostiumy (kształcenie wyobraźni). Inni znów wypisują z tekstu potrzebne rekwizyty (kształcenie intelektu), a znów słabsi w ortografii przepisują role. Reżyserem całości jest nie nauczyciel, ale wszyscy biorący udział. Nauczyciel dba tylko o porządek i organizację i należyte wykonywanie obowiązków. Zespół bowiem na wspólnej naradzie proponuje oświetlenie sceny, krytykuje wybrane przez kolegów kostiumy, ocenia grę poszczególnych wykonawców stwierdzając, czy kolega uderzył w odpo-

wiedni ton i nastrój wymagany przez autora. O tę więc wspólną naradę najbardziej tu idzie; nauczyciel zaś kieruje tylko dyskusją i służy swoją radą. Twórcą więc przedstawienia jest klasa i wola większości musi być respektowana. Niewątpliwie jednak nad dyskusją klasy i nad jej wolą panuje nauczyciel. Gdyby zamierzenia klasy szły w kierunku niewłaściwym, którego by on nie mógł aprobować, wówczas zadaniem jego jest tak pokierować dyskusją, ażeby klasę naprowadzić na odpowiednie tory. Okres więc przygotowawczy jest najważniejszy, bo ta właśnie praca jest środkiem najbardziej skutecznym dla kształcenia i wyrobienia samodzielności uczniów wymaganej przez współczesne prądy wychowawcze.

Charakter tej pracy ma pod jeszcze jednym względem ważne znaczenie: a mianowicie sprzyja on wychowaniu obywatelsko-państwowemu. Tutaj bowiem nastręcza się moc sposobności dla wysunięcia zagadnień obchodzących w danym okresie rozwojowym społeczeństwo. Każda najmniejsza chociażby grupa społeczna, związana ze sobą jednakową pracą, tworzyć musi pewną organizację na wzór organizacji państwowej, jest więc ona małym obrazem całego społeczeństwa. Musi zatem posiadać na jego wzór strukturę, wreszcie karność i dyscyplinę. Drugim środkiem służącym wychowaniu obywatelsko-państwowemu jest repertuar teatru szkolnego, a więc tendencja granej sztuki, jej idea i walory wychowawcze.

Wybór sztuki spoczywa w rękach klasy. Nauczyciel jednak, jak w innych czynnościach, poprzednio omówionych, tak i tutaj kieruje — rzecz jasna — dyskusją i naprowadza ją na odpowiednie tory. Za najważniejszy jednak materiał nadający się do repertuaru przedstawień szkolnych należałoby przyjąć inscenizacje ustępów, wierszy, bajek, nowel i powieści, czytanych w szkole. Te bowiem rzeczy rzadko kiedy mogą się znaleźć na teatralnym afiszu, a inscenizacja ustępów czytanki szkolnej — to najlepsze spełnienie metody poglądowej. Całościami zaś niechaj zajmuje się raczej teatr. Omówmy więc obecnie rolę, jaką ma on odegrać w dziale wychowania młodzieży szkolnej.

Teatr w ogóle ze swej natury jest dla szerokiego społeczeństwa instytucją nie tylko rozrywkową, ale i wychowawczą. Przynajmniej powinien być nią; ale niestety roli wychowawczej bardzo często nie spełnia. Jeżeli zaś wychowywać ma on społeczeństwo całe, to któż w nim bardziej na to zasługuje i tego potrzebuje jak nie młodzi? Im więc przede wszystkim powinien teatr służyć. Tymczasem w teatrze nie znajdujemy takiego nastawienia wychowawczego, jakie jest w szkole. Teatrowi idzie raczej o zdobycie sobie młodocianej publiczności i jej poparcie finansowe, szkole zaś głównie o wartości wychowawcze i kulturalne teatru. A trudno, żeby między tymi dążeniami zachodziła zadowalająca harmonia.

Ażeby uniknąć owych dawniej jakby na marginesie robionych przedstawień dla młodzieży, a młodzież znów zachęcić do częstszego przychodze-

nia do teatru, rozwiązano tę sprawę w wielu miastach w następujący sposób: młodzież opłaca ryczałtowo odpowiednią kwotę na rzecz teatru, który daje dla niej kilka specjalnych przedstawień.

Niechaj mi wolno będzie zaproponować jeszcze inne rozwiązanie tej kwestii. A mianowicie, jeśli teatr ma spełnić rolę wychowawczą, to wzbudzenie zainteresowania teatrem należałoby uzyskać nie przez obowiązek uczęszczania do niego, ale przez odpowiedni dobór repertuaru i należyte jego wykonanie. Żeby to uzyskać — to jest to już rzeczą kierownictwa teatru.

I tak też właśnie jest w szkole: tutaj wychowuje się tylko przez obudzanie zaciekawienia.

Służą ku temu programy odpowiednio dostosowane do zainteresowań młodzieży, jak też i do jej wieku. Tymczasem teatr chcąc zadowolić uczniów w różnym wieku musiałby rozporządzać bardzo szerokim repertuarem, innym dla klas niższych, innym dla wyższych. Teatr dla dorosłych zadania tego spełnić nie może.

Nasuwa się więc potrzeba stworzenia zupełnie odrębnego teatru dla młodzieży, mającego odmienne założenia. Kwoty zaś ryczałtowo wpłacane obecnie przez młodzież mogłyby temu celowi wystarczająco służyć. Organizację tego teatru najlepiej byłoby oprzeć na systemie wychowawczym, jaki znajdujemy w programie szkolnym dra Decrolego w Belgii. Tam punktem wyjścia dla wszelkich zajęć dziecka są jego własne zainteresowania i potrzeby. Praca młodzieży oparta jest na programie obejmującym pewne cykle czyli ośrodki zainteresowań. Tzn., że nauka nie odbywa się podług podziału na przedmioty, ale obejmuje pewne z góry obmyślone tematy, np. stosunek dziecka do zwierząt albo miasto rodzinne itp.; na dany temat odbywa się w tym czasie nauka na wszystkich lekcjach. Podobnie mogłaby wyglądać sprawa programu w teatrze dla młodzieży. Repertuar tego teatru obejmowałby pewne całe cykle, które łączyłyby się z zagadnieniami poruszanymi w szkole. I choć u nas metoda nauczania nie odbywa się według systemu dra Decrolego, to w naszym gimnazjum nowego typu znajdujemy także w każdym roku nauczania pewne cykle, którym nauka jest poświęcona. Najlepiej zilustrujmy naszą myśl przykładem: dajmy na to — jedno z przedstawień poświęcamy starożytnej Grecji albo jakieś inne naszemu rodzinnemu miastu. Dobieramy zatem wówczas czy to sztukę, czy też inscenizacje nowel, wierszy, pieśni itp., obejmujące dane zagadnienie, a więc w naszym wypadku zwyczaje i obyczaje dawnej Grecji albo obrazy poświęcone rodzinnemu miastu w jego historycznym rozwoju. W ten sposób przedstawienia byłyby niejako dalszym ciągiem nauki szkolnej, a więc czymś, coby ściśle łączyło się z programem nauki, a nie było od niej oderwane, jak jest obecnie.

I w ten sposób każde przedstawienie danego cyklu byłoby przeznaczone dla danego wieku młodzieży i jej poziomu; i wtedy dopiero możnaby mówić o rzeczywistym teatrze dla młodzieży. Młodzież szkolna mogłaby np. na utworzony przez ten teatr konkurs napisać sama — znów tzw. metodą projektów — inscenizację wiersza lub noweli, czytanej w szkole, a nagrodą za najlepszą pracę byłoby wystawienie na scenie tego utworu, którego autorem byłaby cała klasa.

W ten sposób uzgodniony byłby wówczas program współpracy obu instytucji, to jest teatru i szkoły. I tylko wtedy, gdy ten warunek byłby spełniony, teatr i szkoła uzupełniałaby się w tym wielkiem dziele, jakim jest wychowywanie przyszłych pokoleń.

Helena Spoczyńska.

Możliwości organizowania ćwiczeń w pisaniu w liceum ogólnokształcącym (Dok.).

Charakterystyka odpowiedzi uczennic.

Na 140 uczennic różnych klas od VI—VIII nie ma ani jednego głosu za dawnymi „klasówkami", mimo że nowy system sprawia z początku niektórym duże trudności. Zalety widocznie je przewyższają. Wszystkie uczennice wypowiadają się za nową organizacją wypracowań piśmiennych, ponieważ: „Jest to ciekawsza robota i dużo nauczy, jest przyjemniejsza, bo interesująca, pozwala spróbować własnych sił, czyli uczy samodzielności, daje naukową metodę pracy".

Chociaż na początku roku trudno im było w inny sposób pracować, to przy końcu roku kilka z nich żałuje, że nie pracowały według tej metody od niższych klas.

Różnice w poglądach dotyczą: a) jakości koreferatów, b) u jednej uczennicy samego doboru tematu, c) u innych stopni czy ocen, d) teczek lub zeszytów, e) sposobu przechowywania i zużytkowania wypracowań.

Uczennice bardziej inteligentne domagają się tylko rzeczowych koreferatów i ciekawie ujętych tematów. Bronią się przed schematem, szablonem, nie chcą stopni, wolą też teczki, bo łatwiej mogą w nich gospodarzyć.

Za stopniami są typy mniej inteligentne lub pragnące „pewności" określonej przez autorytet lub te, które nie umieją sobie poradzić z samodzielną pracą, ale z czasem i one „odzwyczajają" się od stopni.

Zeszyty pociągają czasem swą pozorną wygodą: „nic się nie zgubi", ale w drugim roku pracy wszystkie uczennice przechodziły dobrowolnie do teczek.

Temat narzucony pociąga mało samodzielne jednostki, jest to ułatwienie, znowu „pewność“.

Przy koreferatach jedna, dwie skargi na stronniczość koleżanek, na brak ich przygotowania do oceny albo powierzchowność w pracy.

W ogólnych życzeniach co do pracy nad językiem polskim w tegorocznej i zeszłorocznej kl. VIII przebija troska, żeby wszystkie dużo czytały, wszystkie solidnie pracowały, stąd domagania się obowiązkowych lektur dla każdej, zmuszania do pogłębienia ponad program swej wiedzy.

Ostatnie prace domowe kl. VIII. metodycznie wykazują duży postęp, szczególniej: w doborze tematów, tytułów, kompozycji, stylu i koreferatach w $3/4$ rzeczowych i bardzo sumiennych.

Zaznacza się to przede wszystkim w pracach uczennic, które od VI klasy prowadzę, co mnie utrwala w przekonaniu, że poczynania nasze szły właściwą drogą, że podobnie można organizować prace piśmienne w klasach licealnych całkowicie, w IV klasie nowego gimnazjum częściowo, dając np. w II półroczu jedną dłuższą pracę domową podobnie zorganizowaną z uwzględnieniem poziomu młodzieży. (Zrobiłyśmy to z p. dr Miterzanką w formie udanej próby w klasach IV gimnazjum katowickiego i chorzowskiego).

Ale trzeba pamiętać, że ułożenie planu pracy, czuwanie nad rozumnym i celowym wykonaniem, k o n t r o l a nie są rzeczą łatwą ani zwalniającą polonistę od pracy. Przeciwnie metoda ta obciąża go stałym obmyślaniem, prostowaniem rzeczy niewłaściwych, uczeniem młodzieży sztuki pisania, co w porównaniu z dawnym systemem daje mu stanowczo przewagę:

a) lepsze wyniki w pracach uczniowskich;
b) chroni uczniów i nauczyciela od nudy, jeśli cała praca jest stale obmyślana i celowo nastawiona, o ile młodzież chętnie współpracuje, jest przy tym obdarzona inteligencją i pomysłowością;
c) także korelacja ma zastosowanie w dziedzinie kultury i literatur obcych, nawet rysunku, śpiewu (albumy, uroczystości).

Jest to naturalnie uwzględnianie uzdolnień i zamiłowań młodzieży oraz okazja do zgruntowania wiedzy, „powyrzucania szufladek”, ale równocześnie okazja do rozproszenia uwagi, zagubienia się w szczegółach, zatracenia celów polonistycznych. Wszystko zależy od zorganizowania i przeprowadzenia roboty.

Uwagi praktyczne o rezultatach i organizacji pracy.

Na podstawie opinii młodzieży i własnych spostrzeżeń nad badaniem wyników sądzę, że osiągnęłyśmy rezultaty odpowiadające zamierzonym celom naszej pracy (patrz we wstępie):

1. podtrzymywałyśmy i budziły wzajem zainteresowania;
2. praca była pod znakiem urozmaicenia, przemyślenia i samodzielności.

Wobec tego sądzę: a) że można będzie stosować podobną metodę organizacji ćwiczeń piśmiennych w liceum opierając się na współpracy z młodzieżą; b) należy kłaść wielki nacisk na udzielanie młodzieży bardzo szczegółowych i praktycznych wskazówek metodycznych, jak należy pisać poprawnie; c) położyć nacisk na omawianie prac: z punktu widzenia treści, kompozycji i stylu; d) za korzystne uważam prace konkursowe, zespołowe i inne tego typu, obok indywidualnych; e) jestem za stosowaniem koreferatów i ocen, jednak stopnie, szczególniej niedostateczne, dawałabym od czasu do czasu dziewczynkom pragnącym „pewności"; f) powinno się stosować raczej teczki niż zeszyty ze względu na większą łatwość w ich użytkowaniu; g) organizacja terminów ćwiczeń piśmiennych może wyglądać następująco: dłuższa praca szkolna w październiku, pierwsza półroczna praca domowa między 15 września i 20 grudnia lub po świętach Bożego Narodzenia. Druga dłuższa praca szkolna w marcu, oddanie domowej w początkach lub połowie kwietnia. Teczki należało by przeglądać: albo we wrześniu (dla udzielenia wskazówek metodycznych w sprawie ich prowadzenia) albo w grudniu przed świadectwami, następny przegląd należało by zrobić w lutym lub w końcu kwietnia.

Już w ramach gimnazjum należało by w miarę możności zaprawiać młodzież do: a) zbierania materiału, b) notowania, c) kompozycji, d) odpowiedniego organizowania zeszytu przedmiotowego. Na tle doświadczeń p. dr Miterzanki i moich byłby może celowy następujący terminarz prac piśmiennych w gimnazjum, opierający się na postulacie programu pisania prac co sześć tygodni:

I. Wrzesień — praca domowa lub szkolna dla zapoznania się z poziomem pisarskim młodzieży i omówienie z nią techniki pisania, (praca nawiązuje do prac z roku ubiegłego lub wprowadza w nowy rodzaj pisania np. opis).

II. Koniec października lub początek listopada — praca sprawdzająca domowa lub szkolna.

III. Listopad — przegląd i omówienie organizacji pracy w teczkach.

IV. Początek grudnia — praca szkolna sprawdzająca (materiał do oceny półrocznej).

V. Koniec lutego — praca sprawdzająca domowa lub szkolna. (W klasie IV przydziela się także wtedy dłuższą pracę domową).

VI. Połowa kwietnia — praca sprawdzająca szkolna.

VII. Końcowa praca szkolna sprawdzająca w klasie IV 3 do 4 godzinna.

VIII. Początek czerwca — przegląd tej całej klasy. Teczki słabszych uczennic można przeglądać w ciągu całego drugiego półrocza.

W czerwcu byłoby miejsce na przegląd sprawozdań z życia organizacyjnego i wycieczek oraz odpowiedzi ankietowych itp.

Z tego widać, że będzie najwyżej 6 ćwiczeń sprawdzających w ciągu roku i dwukrotne przejrzenie teczek.

Tyle o własnych i znanych mi doświadczeniach dotychczasowych. Sądzę jednak, że do stworzenia metodyki nowego typu ćwiczeń piśmiennych konieczne są doświadczenia dalsze i w różnych szkołach. Powinny być one skrzętnie notowane, a ciekawsze ogłaszane jako materiał konkretny.

Dr Stanisław Tomiczek.

Kilka uwag o korelacji w nauczaniu języka polskiego. (Dok.)

Najpraktyczniej byłoby notować życzenia historyków przy poszczególnych czytankach, ewentualnie również w rozkładzie materiału. W razie, jeżeli poloniście nie uda się uwzględnić jakiegoś życzenia, wtedy historyk przy powtarzaniu materiału korzysta ze sposobności i w nawiązaniu do czytanek wprowadza odpowiednią wzmiankę.

Jednakowoż zgodzić się nie można na to, żeby nauczyciel j. polskiego omawiał czytanki z historycznego punktu widzenia.

Zasadniczo polonista oświetla fakty historyczne ze swego specjalnego punktu widzenia w myśl programu, a zwłaszcza celów nauczania j. polskiego.

W ankietach zaznaczyło się rozróżnienie polegające na tym, że historyk przygotowuje tło polityczne, społeczno-gospodarcze i kulturalne dla łatwiejszego zrozumienia i odczucia barwnych obrazów zawartych w czytance.

Jednakowoż materiał historyczny klas niższych również ujęty został w obrazy. Podobnie niesłusznie przesuwa się momenty wychowawcze na lekcje j. polskiego.

W ramach sekcji rybnickiej zastosowaliśmy następujący eksperyment. Historyk p. dr Udziela przeprowadził lekcję na temat: Zbytek w Rzymie. Bezpośrednio potem polonista dr Tomiczek omówił *Ucztę Trymalchiona*. Okazało się, że właśnie historyk rozważał z klasą moralną stronę zagadnienia dochodząc do wniosków natury społecznej. Na lekcji j. polskiego nawiązano do poznanego materiału. Uczniowie mieli przed oczyma obraz domu rzymskiego, stwierdzili jeszcze raz na planie, jaki był rozkład poszczególnych jego części. Ale zagadnienie naczelne dotyczyło honoru gościa — autora opisu, z czym się złączyło omówienie atmosfery moralnej. Dotknięto też kwestii społecznej w związku z zachowaniem się niewolników.

Natomiast według życzeń historyków korzystniejszy wydał się temat: *Jakie potrawy spożywali Rzymianie?* Można by pójść dalej i na podstawie pochodzenia potraw wysnuć wnioski o stosunkach gospodarczych i politycznych. Polonista nie przesądza sprawy, intuicja pozwoli mu uchwycić istotny problem czytanki i zgrupować koło niego cały materiał w jednolity obraz. Czuje jednak skrupuły, kiedy na podstawie jadłospisu Trymalchiona ma wysnuwać tak ogólne wnioski. Mimo więc obfitości dań i pomysłowości kucharzy Trymalchiona dla rzetelnej indukcji braknie materiału.

Trudności w rozgraniczeniu terenów pracy dotyczą także współpracy z łacinnikiem, który wprowadza młodzież w kulturę starożytną. Najpewniejsze kryterium rozgraniczenia i wyodrębnienia pracy polonisty znaleźć można w tekście utworu literackiego. Zawartość czytanek, jako materiał literacki rozpatrujemy z punktu widzenia ogólnego poglądu na świat patrząc ze stanowiska dzisiejszego człowieka. W ten sposób j. polski zdobywa własne i jasne cele, daje sposobność do zharmonizowania i usystemizowania różnych wartości w jednym obrazie całości świata. Właśnie polonista podkreśla pierwiastki konstruktywne w związku z filozoficzną koncepcją świata i kultury. Podobnie jak literatura w życiu zbiorowym ustala system wartości, tak i literatura stosowana do kształcenia stwarza warunki rozwoju pełnej osobowości.

Nauka o języku to dziedzina pracy, przy której wybitnie współdziała polonista z łacinnikiem. Latynista współpracuje też w rozwijaniu kultury językowej. Postulaty latynistów trafiają jednak często w próżnię, gdyż na stopniu gimnazjalnym polonista nie może wyłącznie uprawiać propedeutyki łaciny. Jeśli realizuje całość programu z nauki o języku, wtedy mało czasu i uwagi poświęca mechanizowaniu funkcji językowej według kategorii gramatycznych. Nasz program pobudza do refleksji i spostrzegawczości w zakresie zjawisk językowych.

Przeciwnie latynista posługuje się metodami filologicznymi, chodzi mu bowiem o szybkie i pewne zaprawienie w używaniu i rozumieniu właściwych form j. łacińskiego. Sięga przy tym do systemu języka polskiego, który uczeń wynieść powinien ze szkoły powszechnej. — O bogactwie związków i możliwościach współpracy mówi obszerniej wiz. Seweryn w artykule zamieszczonym w Polonistce w roku 1933 pt. *Kilka uwag o korelacji języka polskiego z innymi przedmiotami w nowych programach.*

Dążyć należy w każdym razie do uzgodnienia terminologii polsko-łacińskiej, głównie w zakresie nazywania przypadków bez posługiwania się określaniem cyfrowym oraz nazwy dopełnienia — przedmiotu.

Wzmiankę poświęcić jeszcze godzi się korelacji przy egzaminach dojrzałości. Próby zrobiono m. i. w Katowicach, o czym informuje p. Alicja Hłasko-Pawlicowa w artykule pt. *Korelacja a egzaminy dojrzałości* (w „Muzeum", zeszyt 5, r. 1934). Eksperyment niepotrzebnie łączy się z korelacją,

gdyż zmiany sięgają również innych stron egzaminu. Zresztą od dawna dąży się do syntezy przy egzaminie dojrzałości, do zogniskowania pytań około jednego problemu.

Wybór problemów, które opracowały zespoły uczennic (po 4) dla języka polskiego, historii i języka niemieckiego, nasuwa pewne wątpliwości. Weźmy pierwszy z brzegu temat: „pozytywizm": a) na tle prądów politycznych XIX. w. (historia), b) w życiu i literaturze (polski), c) Der Positivismus in der deutschen Literatur (tekst Hauptmann *Die Weber)* oto charakterystyka odpowiedzi.

Przy opracowaniu zagadnienia abiturientki wykazały dużo samodzielności korzystając z umiarem i w racjonalny sposób z dozwolonych pomocy naukowych. Materiał, ujęty w ramy dyspozycji rzeczowej, przerósł zakres podręczników i programów. Poruszono zagadnienia wyższego rzędu, jak wpływ zdobyczy technicznych na postęp polityczny ludzkości, rozwinięto szerzej problemy społeczne i gospodarcze, teorie socjalistyczne Lassalle'a i Marksa i odbicie tych teorii w literaturze. Pytania z polskiego i historii zazębiały się o siebie tak, że zacierała się linia podziału na przedmioty. Przy odpowiedziach nie znać było napięcia nerwowego, ale wysiłek mózgowy.

Nasuwa się tu mimo woli uwaga, czy nie należy tych wyników przypisać raczej atmosferze swobody, w jakiej się odbywał egzamin, korzystaniu „z umiarem" z dozwolonych pomocy itp. nowościom oraz stworzeniu przygotowania matury przez komisję. Poza tym dążenie do sprowadzenia kwestii pokrewnych do wspólnego mianownika korelacji mogło z łatwością stworzyć pokusę do odkrywania związków, a przekreślania różnic, a więc do nieścisłości.

Zresztą ostatecznie decydującym momentem w wypadkach wątpliwych stał się egzamin indywidualny z jednego przedmiotu.

Pisze p. Pawlicowa: „Zdarzył się też mały incydent. Jedna z abiturientek przeegzaminowana w grupie z historii i z polskiego, a zaskoczona przy tekście łacińskim pytaniem z dziejów Polski, zupełnie się zdezorientowała. Wobec tego wykazała się potrzeba pytań dodatkowych. Egzaminowana z kursu nauki o Polsce współcz. odpowiedziała niespodziewanie dobrze".

Wypadek ten stanowi klasyczną *instantio contraria.*

Zygmunt Gryń

Nauczanie języka ojczystego w szkole powszechnej na zasadzie korelacji i koncentracji.

Program nauczania języka polskiego w publ. szkołach powsz. podkreśla na wstępie, że realizacja zasad osi programowej jest możliwa jedynie

przy zachowaniu ścisłej łączności nauki języka polskiego z innymi przedmiotami nauki szkolnej.

Istotnie, każdy, komu dane było uczyć przez kilka lat z rzędu w szkole powszechnej, każdy, kto zetknął się z niezmiernie interesującymi zagadnieniami, występującymi w różnych przedmiotach naukowych poszczególnych klas, łatwo musiał wpaść na pomysł przerabiania pewnych partii materiału na zasadzie korelacji lub koncentracji. Nauczyciel języka polskiego ma tu szczególne pole do popisu. Przede wszystkim trzeba stwierdzić, wbrew wszelkim narzekaniom, że czytanki są coraz lepsze, coraz bardziej odpowiadają intencjom programów, coraz bardziej zbliżają naukę do życia praktycznego, coraz więcej w nich treści podstawowej dla urobienia przyszłego światopoglądu dziecka. Że nie są one doskonałe, o tym wiemy dobrze, ale pocieszamy się tym, że dążymy z rokiem każdym do doskonałości.

Obecnie postaram się pokrótce przedstawić sposoby łączenia nauki języka polskiego z innymi przedmiotami oraz wykazać wszystkie dodatnie strony tej metody.

Ponieważ ostatnimi laty najczęściej stykałem się z klasami wyższymi, uczyłem języka polskiego w kl. VI, VII i VIII przez dwa lata, dlatego przykłady będę czerpał prawie wyłącznie z programu realizowanego przeze mnie w tych klasach. Nie chcę bowiem do niniejszego artykułu wprowadzać ani dodawać niczego, co by nie znalazło potwierdzenia w mej dotychczasowej praktyce nauczania.

Wyjdę od najbliższego nam tu środowiska tj. od regionu przemysłowego i górniczego.

W klasach VII i VIII szkoły powszechnej zaczynam naukę o Polsce współczesnej od tego, co dla dziecka śląskiego najbliższe, tj. od górnictwa.

Po odbytej wycieczce na kopalnię i krótkim sprawozdaniu ustnym wzgl. nawet i piśmiennym przystępujemy do zdobycia bliższych wiadomości o życiu i pracy górnika. Chłopcy i dziewczęta rozchodzą się po wycieczce do domów pełni wątpliwości, ciekawi, żądni bliższych informacji dotyczących kopalni, wydobycia, eksportu. W takim stanie duchowym pozostawił ich nauczyciel wskazując jedynie drogi, którymi mają kroczyć, by znaleźć właściwe rozwiązanie dręczących ich zagadnień. A więc: rodzice, gazeta codzienna, periodyki, kalendarze górnicze, „Mały Rocznik Statystyczny", „Śląskie Wiadomości Statystyczne" itp.

Zanim dzieci zdobędą potrzebny materiał na drodze samodzielnych wysiłków, wybieram z wypisów dla kl. VII czytankę G. Morcinka, wzgl. w klasie VIII przerabiam tegoż Morcinka *Dzieje węgla*. W tym czasie na lekcji geografii uczniowie zgłaszają już pewne własne spostrzeżenia i zdobycze z literatury tegoż zagadnienia. Nauczyciel zajął ich psychikę ciekawymi danymi wydobycia i eksportu, dla zilustrowania którego trzeba się było uciec do wykresów statystycznych na lekcjach rachunków, łącząc

przez to treści lekcyj matematyki z geografią i językiem polskim. Ponadto na lekcjach higieny też jakoś wypadło o higienie zawodów: górniczego, hutniczego, tak że całość jakoś pięknie łączy się w jedno globalne zagadnienie. Okazuje się, że i nauczyciel śpiewu zmienił dotychczasowy repertuar i przeszedł do pieśni opiewających życie i znoje oraz niebezpieczeństwa górnika.

Przy ćwiczeniach w mówieniu nauczyciel pozwolił zdolniejszym uczniom opowiadać legendy i podania górnicze, a nawet żarty i zagadki, jakie chętnie bywają powtarzane wśród braci górniczej.

Lekcje higieny o bezpieczeństwie w pracy, o środkach bezpieczeństwa, o ochronie pracy, jakoś dziwnie uzupełniło w klasie VIII Morcinka *Serce za tamą*. Gdy natomiast na lekcji geografii nauczyciel zaczął zapytywać o znaczenie gospodarcze węgla, o zastosowanie węgla i jego produktów pochodnych dla celów obrony państwa, jakoś dziwnie na miejscu wydawała się broszurka niewielka prof. Harabaszewskiego: *Węgiel w przyrodzie i w technice*. A gdy już klasa doszła do tego momentu, w jaki sposób powstaje bezrobocie w górnictwie i od czego ono zależy, gdy zastanawiała się nad losem wyrzuconego poza nawias życia bezrobotnego górnika, to jakoś dziwnie znajdowała wyjaśnienie w *Zadymionym słońcu* G. Morcinka i w Boguszewskiej *Chłopcach z ulic miasta*.

Oczywiście, że wielu bezrobotnych górników emigruje do innych krajów. Jedni z nich znajdują dobre, inni bardzo złe warunki pracy. Jedni imają się roli, inni pozostają w kopalniach. Ale i tu przychodzi z pomocą nowela J. Wiktora *Na paryskim bruku*, wzgl. H. Sienkiewicza *Za chlebem*, gazety codzienne zamieszczają szerokie opisy wyjazdu polskich górników do Belgii, podają szczegóły wyprawy, podróży i pierwsze wrażenia po przyjeździe do obcego kraju. *Rocznik Statystyczny* pozwoli na lekcjach matematyki przeprowadzić konieczne obliczenia naszej emigracji, zestawić według zawodów, według stanu skupienia w poszczególnych zakątkach ziemi, a pięknie wydane numery „Polacy za Granicą" uświadomią rychło młodzież o konieczności nawiązania kontaktu z dziećmi górników polskich w Kanadzie, w Belgii, we Francji. I pole do korespondencji międzyszkolnej, do sporządzania albumów krajoznawczych o naszym Śląsku, o kopalniach, hutach, fabrykach, naszym rolnictwie, lasach, pięknych Beskidach, polskim oknie na świat — morzu itp. Album krajoznawczy wymaga wielu wycieczek, zebrania fotografii, wycinków ilustracyjnych z gazet, ozdób, nic więc dziwnego, że będzie rósł przez cały rok, że stanie się niejako dziennikiem ilustrowanym całorocznej pracy nad poznaniem Polski, jej dziejów i kultury.

Po roku, gdy już album zostanie zapakowany i wysłany do dalekiej Kanady, młodzież łatwo znajdzie tytuł dla całorocznej swej pracy. Od razu powie, że uczyła się o Polsce, iż wszystkie przedmioty zmierzały do ukazania jej we wszechstronnym świetle. Obok albumu pracy, który może zawierać nie tylko fotografie, ale np. zbiór wierszy o polskim morzu, o górnic-

twie, o pracy rolnika na polu, piękne i pomysłowe poglądowe wykresy statystyczne, można też sporządzić bardzo piękny album wypracowań uczniowskich, które dla nadania im specjalnego splendoru można nazywać referatami i porównywać je z referatami, jakie przygotowują np. rodzice dzieci pracujący w organizacjach społecznych.

Podkreślam ten moment, ponieważ już dwukrotnie eksperymentowałem z zadaniem szkolnym i obydwa razy eksperymenty dały dobre wyniki. Przez dwa lata z rzędu walczyłem z niedbałym wykonywaniem zadań szkolnych, z ogromną ilością błędów, z niestarannym pismem. Uczniowie tłumaczyli się, że brak im w szkole czasu, że są poszturkiwani przez kolegów, że ławy się chwieją, że wreszcie pracują nerwowo. Postanowiłem więc całkiem nieznacznie przenieść cały szereg zagadnień na pracę domową.

Po każdej lekcji uczniowie poddawali dwa lub trzy tematy pracy domowej, piśmiennej. Cała klasa opracowywała je krótko, przenosząc w formie zadań domowych na dzień następny, natomiast dwóch uczniów podejmowało się pracy przez dłuższy okres czasu, tj. dwa tygodnie. Po dwóch tygodniach obowiązani byli przynieść obszerne opracowania (minimum 1 strona arkusza kancelaryjnego, maksimum cztery strony), zaopatrzone w wykaz pomocniczej literatury oraz w uwagi, z jakich jeszcze pomocy (poza wymienionymi) korzystali przy pracy. Rezultaty okazały się wspaniałe. Już pierwsze dni wykonywania tego rodzaju prac napełniały mię otuchą i radością. Okazało się, że uczniowie szukają materiałów między sobą, wypożyczając sobie wzajemnie książki, czasopisma, gazety codzienne, że zaczynają uczęszczać do bibliotek Tow.Czyt. Lud., że zaglądają do świetlicy „Orląt Strzeleckich", że informują się u swych zastępowych w harcerstwie, że znoszą do szkoły różne kalendarze, broszury propagandowe, że zawracają głowę nauczycielom innych przedmiotów.

W wyniku takiej stałej i systematycznej pracy, polegającej na ścisłej łączności międzyprzedmiotowej i środowiskowej, stale pozostawał pewien ślad piśmienny w postaci referatów uczniowskich, odczytywanych następnie przed forum klasy i dyskutowanych zapamiętale, w postaci albumów, pięknych wykresów, statystycznych planików orientacyjnych, mapek sytuacyjnych (akcji nowel, powieści, legend). Klasa ogromnie wzmogła tempo swej pracy, forma i treść wypracowań piśmiennych uległy zmianie nie do poznania, ilość i jakość wiadomości logicznych, słownika wzrosła do tego stopnia, że w czasie konferencji rejonowej, kiedy przerabiałem sprawozdanie z lektury domowej (przez uczniów samodzielnie opracowanej w domu), żaden z uczestników nie chciał uwierzyć, iż lektura ta była po raz pierwszy na warsztacie szkolnym. Uczniowie doskonale radzili sobie ze słownikiem, z opanowaniem treści, z charakterystyką osób, warunków, w jakich one działały. Był to zbiór wcale nie najłatwiejszych nowel H. Naglerowej *Ludzie prawdziwi*.

Za bardzo ważną czynność przy nauce języka polskiego uważam odwoływanie się do analogicznych momentów stycznych z nauki innych przedmiotów, — wyszukiwanie różnic i podobieństw.

Należy koniecznie zmusić klasę do samodzielnego stawiania zagadnień, na które wszyscy uczniowie dają odpowiedzi piśmienne drugiego dnia po ich opracowaniu w domu. Niechaj zagadnienia te będą proste, niechaj początkowo będą może nawet za szczupłe, za wąskie, ale niechaj stawiają je sami uczniowie jako reakcję psychiczną na przeczytany utwór, niech raz bierze udział rozsądek, innym razem emocja. W jednym i drugim wypadku będą to samoistne drgnienia duszy dziecka, która uczy się, ćwiczy i smakuje w literaturze pięknej. Te ćwiczenia nie pozwolą w przyszłości przechodzić młodzieńcowi obojętnie obok piękna, zmuszą go do zajęcia czynnej postawy wobec książki, obrazu, rzeźby czy tworu architektonicznego.

Przy wypracowaniach domowych stosuję podział całej klasy na cztery wzgl. sześć grup, zależnie od ilości wysuniętych z danej lekcji zagadnień. Jedni opracowują pierwszy temat, inni drugi, trzeci itd. Czasami cała klasa opracowuje jakiś zasadniczej wagi temat (jeżeli chodzi mi np. o poznanie reakcji psychiki dziecka na pewne procesy społeczne, narodowe, rozgrywające się w lekturze), grupy zaś opracowują albo wybrane przez siebie samodzielnie tematy, albo narzucone przez nauczyciela. Do takich tematów dla całej klasy należały np. w bież. roku: 1) Jakie myśli nasunęły mi się po przeczytaniu noweli Prusa *Antek*? 2) Co uczyniłbym dla polepszenia bytu emigrantów polskich w Arkansas? (Sienkiewicz: *Za chlebem*); 3) W jaki sposób mogę przyczynić się do podniesienia kultury naszego środowiska? 4) Dlaczego obok ludzi bogatych czai się straszna nędza bezrobotnych? (Nowy York, Paryż, Warszawa, Katowice). Oczywiście i te tematy pochodzą z lektury i z referatów sporządzonych przez uczniów na temat środowiska (robotnicy — bezrobotni).

Każdy referat jako praca domowa odpowiadać musi pewnym warunkom: 1) musi być napisany kaligraficznie, 2) czysto, 3) treściwie, 4) bezbłędnie, 5) według planu, 6) musi być zaopatrzony w uwagi i wykaz spożytkowanej literatury pomocniczej i 7) musi posiadać (o ile to tylko możliwe) wykresy, ilustracje, wzgl. wycinki ilustracyj, planów z gazet. Jak już zaznaczyłem, referat taki czytany jest przed całą klasą, która może zahaczać zarówno o formę, błędy językowe, gramatyczne, jak również o plan, celowość jego przeprowadzenia, może dorzucać swe uwagi dotyczące treści, formy, literatury itp. Po ocenie (projekty) ze strony klasy nauczyciel wydaje ocenę własną uzasadniając ją na miejscu przed klasą. W ten sposób wyrabia się wśród uczniów krytycyzm, zdolność samooceny, uczniowie mają sposobność porównać i uprzytomnić sobie braki pracy, przemyśleć powody tych braków oraz poznać możliwości nowych form pracy i sposoby zdobywania nowych źródeł.

Zanim przejdę do innych przykładów, podam jeszcze jeden znamienny fakt towarzyszący pracy nad językiem polskim w kl. VII i VIII. Oto od czasu, kiedy zarówno na lekcjach geografii, jak i przyrody, higieny, zawodoznawstwa, zacząłem posługiwać się lekturą pomocniczą, zauważyłem, że i uczniowie zaczynają przynosić ze sobą różne broszury, książki oraz numery czasopism, jak: „Orli Lot", „Skrzydlata Polska", „Morze", „Szkwał", „Słonko", „Płomyk", „Skaut", „Polacy za Granicą" oraz wycinki z prasy codziennej. Okazało się, że nawet stare numery czasopism, porzucone bezładnie w domu, przydały się klasie w jej pracy. I to uważam również za wielkie plus. Uczeń nie tylko zdobywa wiadomości, ale również zdobywa sposoby, jakimi dojść może do własnych rezultatów pracy, uczy się szacunku dla słowa drukowanego, którego naprawdę brak szerokim masom naszego społeczeństwa.

Np. przerabiam jako globalne zagadnienie: rolnictwo. Robi się wiosna, miła, radosna, tym radośniejsza, że uczniowie na jednej z bardzo interesujących lekcyj geografii, ilustrowanej Sabałowymi bajkami o Tatrach, postanowili z miejsca za wszelką cenę dostać się tam, gdzie Sabała siadywał i bajki prawił. Na lekcji rachunków poszły w ruch stare i nowe rozkłady jazdy, uczeń powędrował na dworzec i przyniósł dane odnośnie ceny biletu, połączeń, resztę skalkulowała klasa. Posiedzenie samorządu klasowego ustaliło jednozłotową składkę miesięczną. Obecnie cała czterdziestka ma już w Kasie Oszczędności po 8 złotych, więc radość z nadchodzącej wycieczki panuje ogromna.

Na lekcji geografii przerabialiśmy wstępne wiadomości o życiu i dniu pracy rolnika, o jego ciężkim położeniu. Przeprowadzona na lekcji rachunków kalkulacja dochodów i rozchodów średniego i małego gospodarstwa rolnego w oparciu o dane statystyczne z „Małego Rocznika Statystycznego" oraz biuletyn giełdy towarowej wykazała powody, dla których rolnik dziś je kartofle z solą. Lekcje języka polskiego przyniosły wyjątki z *Chłopów* (Wesele Boryny, Bóg się rodzi, Śmierć Boryny), wyjątki z *Placówki*, doskonale malujące położenie wsi polskiej. Należało zmienić nutę i uderzyć „w czynów stal" i tu właśnie zjawia się broszura o Liskowie. Reszty dopełniły Gosienieckiej: *Zdobnictwo ludowe*, Dobrowolskiego: *Rzeźba ludowa*, Bystronia: *Pieśni ludowe* oraz nawiązania do *Antka*, *Janka Muzykanta*, *Za chlebem*.

Na lekcji śpiewu poszły w ruch krakowiaki, kujawiaki, obertasy, mazury. Na razie wystarczy, tym bardziej, że na zajęciach świetlicowych opracowujemy inscenizację *Wiesława*, rzęsiście przeplataną pieśniami *Na krakowską nutę*.

Oczywiście w miarę wyczerpywania tematu „rolnictwo" znajdzie się czas na zapoznanie chłopców z prasą chłopską (gazety rolnicze, gospodarskie, ogrodnicze, kalendarze, powieści itp.). Wycieczka na miejscową

wystawę kilimów zakopiańskich i sztuki ceramicznej, do tkalni ręcznej, która niedawno sprowadziła się na przedmieście Katowic, dopełni wiadomości o życiu i pracy rolnika i możliwościach podciągnięcia polskiej wsi wzwyż.

Przy omawianiu emigracji polskiej na lekcjach geografii korelowałem również w nauce języka polskiego czytanki w klasie VII i nowele w kl. VIII: *Na paryskim bruku*, *Za chlebem*, *Na Oceanie Atlantyckim*, wyjątki z *Pana Balcera*, Warty-Przewłockiego *Polacy w Ameryce*, Jim Pokera *Płyną polskie okręty*. Poza tym uczniowie inscenizowali wiersze z czasopisma „Polacy na Szerokim Świecie" i z miesięcznika „Polacy za Granicą". Na lekcjach rachunków oczywiście przeprowadzaliśmy kalkulacje i zadania oparte na materiałach dotyczących ferm rolnych emigrantów, obliczenia kosztów podróży do Ameryki, Belgii, Francji, wreszcie przeciętne zarobki rolnika i robotnika w innych państwach. Na lekcjach śpiewu znalazły zastosowanie pieśni naszych emigrantów brazylijskich i robotnicze pieśni polskie z Kanady i Stanów Zjednoczonych. Jako temat wypracowania piśmiennego (ogólny) wysunęli uczniowie następujący: *W jaki sposób mogę dziś i w przyszłości pomóc naszym braciom za granicą.*

Uwagi ogólne.

Mam wrażenie, że przytoczone przykłady doskonale ilustrują moje intencje i mój tok postępowania. Jeżeli do tego, co napisałem, dodam, że zawsze przy omawianiu na lekcjach geografii jakiegoś regionu opracowuję na lekcjach języka polskiego odpowiednie czytanki, urywki gwarowe, obrazki ilustrujące pewne zwyczaje ludowe, że na lekcjach matematyki robimy plany trasy wiodącej do danego środowiska, nad którego poznaniem pracujemy, poznajemy monety tamtejsze, sporządzamy wykresy poglądowe, statystyczne, sporządzamy budżety różnych gałęzi życia gospodarczego i porównujemy z naszymi stosunkami, że wreszcie na lekcjach śpiewu często stosujemy gramofon, na którym ilustrujemy pewne charakterystyczne motywy muzyki i pieśni ludowej (oczywiście w miarę wzbogacania się repertuaru płyt, sprawa ta będzie rozwiązywana coraz lepiej), że na lekcjach zajęć praktycznych i rysunków sporządza się pewne przedmioty, rysunki o charakterze regionalnym, ludowym, to wówczas będziemy mieli pełny obraz korzyści, jakie daje korelacja wszystkich przedmiotów około wspólnej osi programowej „Polska i jej kultura".

Język ojczysty jawi się nam wówczas jako trwała więź i pomost zasadniczej wagi dla Polski, jej kultury i życia szerokich rzesz obywateli zarówno tych w kraju jak i w dalekich, zamorskich krajach.

Wyniki nauczania języka polskiego w szkole powszechnej a wymagania przy egzaminach wstępnych do gimnazjum.

I.

W przedostatnim (III) zeszycie „Polonisty“ p. Jan Szelejewski w art. pt. *Wyniki nauczania języka polskiego w szkole powszechnej a wymagania przy egzaminie wstępnym do gimnazjum* porusza ważne zagadnienie, które szczególnie w okresie egzaminów, a więc z końcem i początkiem każdego roku szkolnego, nabiera cech aktualności.

Artykuł słusznie został potraktowany przez Redakcję jako dyskusyjny, gdyż wywody autora muszą wywołać zastrzeżenia i zachęcić do dyskusji, a zatem cel został osiągnięty.

Zasadniczy tok myśli autora można by streścić w ten sposób: Wymagania stawiane kandydatom przy egzaminie wstępnym do gimnazjum są niewspółmiernie wysokie w stosunku do wyników nauczania, jakie osiąga się w szkole powszechnej zgodnie z wymaganiami programu. Jest to skutkiem niedostatecznej znajomości programu nauki w szkole powszechnej u egzaminatora. I w tym właśnie, zdaniem autora, tkwi przyczyna „licznych nieporozumień, wzajemnych podejrzeń" między polonistą z gimnazjum i ze szkoły powszechnej. Egzaminator, któremu kandydat nie może „dogodzić“, często nie kryje swego niezadowolenia i wobec ucznia wyraża się z lekceważeniem o szkole powszechnej w ogóle i o pracy nauczyciela polonisty w szczególności. („Kto cię uczył języka polskiego? Oni tam pewnie nic nie robią!“).

Pan Szelejewski czując się pokrzywdzonym, oczywiście nie tylko osobiście, takim stanowiskiem kolegów z gimnazjum, pisze „nieomal list otwarty“ pod ich adresem, starając się w zakończeniu artykułu bardzo mocno podkreślić sumiennne spełnianie obowiązków przez nauczycieli szkoły powszechnej mimo ciężkich warunków i różnorodnych trudności, na jakie w swej pracy napotykają.

Otóż, moim zdaniem, dyskusję na temat zagadnienia sformułowanego w tytule artykułu autor niepotrzebnie przeniósł na grunt rzekomych animozji między nauczycielstwem szkoły powszechnej a gimnazjum. Takie postawienie sprawy z natury rzeczy wprowadza do dyskusji ton subiektywny wywołując zbyteczne zadrażnienia. Zmusza to np. autora do walki z wyimaginowanymi zarzutami egzaminatorów pod adresem nauczycieli, podkreślam: nauczycieli szkoły powszechnej. Zapewnienie autora, że opiera się na faktach stwierdzonych przez siebie i „częściowo dostarczonych mu przez kolegów z prowincji“, nie wystarcza, żeby fakty te, choćby ich było kilkanaście, wolno było uogólniać.

Dlatego też zdanie: „Czas, by nauczyciel szkoły średniej przestał uczniowi i jego rodzicom sugerować np. podobne insynuacje: „Nic cię w szkole powszechnej nie nauczono...“ — uważam właśnie, że użyję słowa autora, za nieuzasadnione insynuacje pod adresem nauczycieli gimnazjum.

Dyskusja rzeczowa, a o to nam przecież idzie, na temat wymagań przy egzaminie wstępnym może jedynie toczyć się w oparciu o program. Zupełnie słusznie konkluduje autor: „Nikt nie ma prawa wymagać od nas więcej, aniżeli tego wymaga program“.

Zdanie to jednak sugeruje przypuszczenie, że przy egzaminie wstępnym do gimnazjum dzieje się inaczej, że wymagania są znacznie wyższe, niż to określa program, bo pytania zależą od *widzi mi się* egzaminatora, który często nie zna programu szkoły powszechnej lub nie potrafi „zniżyć się“ do poziomu umysłowości dziecka.

Zarzut nieznajomości programu jest równie krzywdzący, jak niesprawiedliwe byłyby zarzuty stawiane przez nauczycieli gimnazjum szkole powszechnej wobec uczniów.

Jak nikt z poważnie myślących nauczycieli gimnazjum nie będzie negował wartości pracy swego kolegi ze szkoły powszechnej, tak znów nie wolno odmawiać poloniście z gimnazjum zmysłu pedagogicznego i przygotowania zawodowego, a znajomość programu wszak do tego należy.

Częściej spotykamy się z zarzutami ze strony nauczycieli szkół powszechnych niż odwrotnie. Argumentem nieznajomości programu szkoły powszechnej operuje się niejednokrotnie, jak gdyby nauczyciel gimnazjum musiał być z zasady nieukiem lub leniuchem. Dla dobra sprawy, a jest nią nasza wspólna troska o poziom nauczania w szkole, tego rodzaje argumenty trzeba raz na zawsze usunąć z dyskusji.

Natomiast faktem jest, że ogromna większość egzaminatorów nie jest zadowolona z wiadomości i umiejętności kandydatów, którzy zgłaszają się do egzaminów do kl. I gimnazjum. Wątpię jednak, by ktoś w tak jaskrawie niepedagogiczny sposób, jak podano w artykule, wyrażał swoje niezadowolenie.

Skąd płynie to niezadowolenie? Oto stąd, że przy najdalej posuniętych ułatwieniach niespełna 50% zgłaszających się do egzaminu składa go z wynikiem pomyślnym. Gdyby egzaminator chciał stosować się w całej rozciągłości do wymagań programu szkoły powszechnej, wówczas niewątpliwie procent tych, którzy zdali, byłby znacznie mniejszy. Wystarczy przejrzeć piśmienne prace egzaminacyjne u c z n i ó w p r z y j ę t y c h, aby przekonać się, jak niski jest ich poziom i jak nieraz daleko odbiega od norm podanych w programie szkoły powszechnej jako wyniki nauczania.

Tymczasem przegląd poszczególnych działów nauki języka polskiego w szkole powszechnej, uczyniony w artykule p. Szelejewskiego, świadczy, że autor ma mylne i zbyt przesadne pojęcie o wymaganiach stawianych uczniowi szkoły powszechnej przy egzaminie wstępnym.

Ogół polonistów z gimnazjum na pewno nie będzie wymagał od kandydata do I klasy rozprawy czy charakterystyki, bo każdy dobrze wie, że tego rodzaju wypowiedzi są przedmiotem nauki w dalszych klasach gimnazjum. Nikt nie zgorszy się błędną pisownią przysłówków lub przyimków złożonych, gdyż niestety, aż nadto spotyka błędów w rodzaju: *dórzy, kópją, naiwiencei, wnaszej szkole, z ginoł, w pad* (autentyczne).

Nikt też rozsądny nie będzie żądał od ucznia czytania choćby zbliżonego do recytacji artysty, gdyż zdaje sobie sprawę, że takie czytanie byłoby nienaturalne i że nawet program gimnazjum nie stawia takich wymagań. Każdemu wystarczy, jeżeli egzaminowany wykaże umiejętność „sprawnego czytania ze zrozumieniem treści". Natomiast trudno się dziwić poloniście, że nie zadowala go stylistyczna niezaradność, nie dość logiczna i chaotyczna wypowiedź piśmienna, dostosowana do możliwości umysłowych dziecka, gdyż argument, że nawet ludzie z wyższym wykształceniem piszą źle, jest nieprzekonywający.

Wreszcie nie słyszałem nigdy, aby tak zwane wiadomości z literatury były przedmiotem egzaminu do I klasy. Jest to wyraźne nieporozumienie. Twierdzę, że dziecko nie tylko „nie musi wiedzieć o romantyzmie czy pozytywizmie", ale może nic nie wiedzieć o Mickiewiczu czy Prusie i egzamin złoży, o ile sprosta wymaganiom w zakresie podstawowego opanowania języka w mowie i piśmie.

„Źródłem największych nieporozumień jest gramatyka" — pisze p. Szelejewski. Osobiście nie robię tragedii z nieopanowania podstaw gramatyki przez kandydata, ale stwierdzam z całą stanowczością, że najbardziej rażące braki obok pisowni wykazują uczniowie na egzaminie właśnie z gramatyki. Zakres wiadomości z gramatyki jest całkiem jasno określony w programie i ich opanowanie lub nieznajomość można zupełnie obiektywnie stwierdzić. Otóż trzeba powiedzieć sobie wyraźnie, że

opanowanie przez uczniów gramatyki, a zwłaszcza techniki rozbioru zdania pojedynczego rozwiniętego, jest na ogół niewystarczające.

Twierdzę to na podstawie wyników wielu egzaminów, chociaż nie wymagam nigdy więcej prócz znajomości części mowy (oczywiście bez wyróżniania np. rzeczownika zmysłowego i umysłowego) oraz umiejętności logicznego rozbioru najprostszego zdania pojedynczego rozwiniętego. Jestem przekonany, że ogół polonistów nie żąda rozbioru zdania złożonego wieloczłonowego, ale nie może uznać wiadomości gramatycznych za dostateczne, jeżeli uczeń myli się w rozróżnianiu części mowy lub miesza je z częściami zdania (np. przymiotnik — przydawka, przysłówek — okolicznik). Byłby to liberalizm za daleko posunięty, gdyż w takim razie nie można by od ucznia żądać żadnych wiadomości z gramatyki.

„Dajemy maksimum wysiłku, a zadowolić nas musi każde minimum ze strony uczniów". W tym właśnie, według mnie, tkwi istota rozbieżności między osiągnięciami szkoły powszechnej a wymaganiami stawianymi przez gimnazjum przy egzaminie wstępnym. Nie wątpimy o maksimum wysiłku nauczyciela szkoły powszechnej, ale nie wystarcza nam każde minimum ze strony ucznia. Dla egzaminatora w gimnazjum wyznacznikiem minimum wiadomości jest nie poszczególny uczeń, ale wyniki nauczania, które przeciętnie zdolny uczeń szkoły powszechnej winien osiągnąć zgodnie z programem.

Wysoki poziom wychowawczy szkoły nie może usprawiedliwić jej braków w dziedzinie nauczania. Na pytanie autora: czy ważniejsze są rezultaty pracy wychowawczej, czy wyniki nauczania? — odpowiem, że ważne jest jedno i drugie. Proces nauczania i pozytywne jego wyniki są jednym z najważniejszych czynników wychowawczych, jakimi rozporządza szkoła.

Wracając do wyników egzaminów pragnę zaznaczyć, że zło widzę nie w tym, iż do gimnazjum zdaje tylko około 50% zgłaszających się, ale w tym, że ogólny poziom wiadomości tych, którzy zdali, jest tak niski, iż wybór dostatecznej ilości lepszych kandydatów jest trudny. Obniża się przez to poziom nauki w gimnazjum, gdyż przy takim materiale uczniowskim nie można całkowicie zrealizować programu gimnazjum, który opiera się na podbudowie szkoły powszechnej.

Dla pełnego zobrazowania wyników nauczania w szkole powszechnej w świetle egzaminów do gimnazjum należy przypomnieć, że większość zdających już na kilka miesięcy przed egzaminem uczy się prywatnie u korepetytorów. Jest to pośrednim dowodem braku pełnego zaufania ze strony rodziców do wyników nauczania w szkole powszechnej.

Poloniści w gimnazjum, świadomi niedomagań szkoły powszechnej w zakresie języka polskiego, na pewno nie będą winić za to nauczycieli szkół powsz. wierząc, że wkładają oni w swą pracę maksimum wysiłku. Przyczyn szukać należy gdzie indziej: przede wszystkim w programie nauki, w ogólnych warunkach pracy szkoły powszechnej (np. ilość dzieci w klasach), wreszcie w systemie ocen i promocji, nie pozwalającym na selekcję.

Nowy regulamin egzaminów wstępnych do gimnazjum, który przewiduje egzamin komisyjny w obecności przedstawiciela inspektora, należy uznać za pożyteczną inowację, mogącą się przyczynić między innymi do usunięcia nieporozumień między szkołą powszechną a średnią.

Należy żywić nadzieję, że obiektywne spostrzeżenia delegatów inspektorów, poczynione na tegorocznym egzaminie, będą wzięte pod rozwagę przez władze szkolne przy usunięciu różnych braków w nauczaniu szkoły powszechnej, jakie ujawnia egzamin wstępny do gimnazjum.

Zniknie prawdopodobnie anormalne zjawisko, a niestety dość pospolite dotychczas, że uczniowie, którzy mają świadectwa z wynikiem ogólnym dobrym, a nawet bardzo dobrym, wykazują nieraz rażące braki na egzaminie.

Niewątpliwie szkoły powszechne będą odtąd ostrożniej klasyfikowały swych uczniów kl. VI i VII. *Antoni Czapliński.*

2.

Dobrze się stało, że na temat tak poważnej sprawy, jaką jest wstępny egzamin do gimnazjum, ukazał się na łamach ,,Polonisty" artykuł i to artykuł dyskusyjny. Dobrze będzie, jeżeli miast sugerować — jak to słusznie może podkreślił autor artykułu—uczniow i jego rodzicom takie insynuacje jak np. ,,Nic cię w szkole powszechnej nie nauczono; szkoła powsz. nie dała ci podstaw; kto cię uprzednio uczył języka polskiego''? itd. itd. wypowiemy tutaj właśnie, na łamach ,,Polonisty'', nasze żale, nasze bolączki, a przede wszystkim nasze uwagi i spostrzeżenia — dla obopólnej nauki, a nade wszystko dla dobra młodzieży.

Pragnę na wstępie zastrzec się przed tego rodzaju sądami i uwagami, jak np. wypowiedziane przez autora artykułu zdanie, że ,,nie będzie to wielkim grzechem, jeśli przyszły rzemieślnik czy chłop-prostaczek napisze kiedyś jakieś tam rzadko używane wyrazy błędnie". Gdybyśmy tak naprawdę zaczęli myśleć, doszlibyśmy w rezultacie do teorii, jaką ongiś, przed wielu laty, głosił metternichowski monarcha, że prostemu ludowi niepotrzebna jest oświata, ponieważ wiedzie go ona na manowce, a władcom utrudnia sprawowanie rządów. Stoimy dziś na stanowisku oświaty powszechnej i nie wolno nam się sugestionować tego rodzaju przekonaniami reakcyjnych władców.

Artykuł dyskusyjny w sprawie wyników nauczania w szkole powszechnej a wymagań przy egzaminie wstępnym do gimnazjum ukazał się w samą porę, w dniu rozpoczęcia właśnie egzaminów wstępnych. Sądzę, że wielu polonistów skorzysta z tej podniety i podzieli się z czytelnikiem swymi świeżo poczynionymi spostrzeżeniami. Osobiście, zanim przystąpiłem do zabrania na temat powyższy głosu, zgromadziłem sobie cały materiał w postaci pisemnego wypracowania egzaminacyjnego i szczegółowych notatek z egzaminu ustnego.

Kandydaci, których miałem sposobność w b. r. egzaminować, składali się z wychowanków około 10 szkół, od 3-klasowej począwszy, na 7-klasowej skończywszy, przy czym około 80% zdających stanowili uczniowie szkół 7-klasowych.

Rozpocznę od wypracowania pisemnego. Przede wszystkim pisownia. ,,I nie dziwmy się, — mówi autor artykułu — że dziecko nie zapamięta sobie pisowni wyrazów rzadko spotykanych lub trudnych do zrozumienia dla jego umysłowości". Na takie stanowisko zgoda; ale czy wyrazy takie jak: *korzyść*, *kura*, *później*, *spożywać*, *wyrządził*, *przyjeżdżał*, *kłócą* itd. itd., też mamy zaliczać do tych wyrazów ,,rzadko spotykanych" lub ,,trudnych do zrozumienia"?

A oto np. wypis błędów z zadania ucznia inteligentnego, który mimo oceny niedost. z pisania zdał egzamin z ogólnym wynikiem dobrym. A więc: *zblirzała się*, *niezaóważył*, *odczówałam*, *skudka*, *ziarko*, *wrzystkie*, *rzałowałam*, *zeciął*, *gałązkie*, *otszedł*, *gojić*, *puźniej*, *zakańczam;* — to tylko błędy najgłówniejsze. Albo druga seria błędów ucznia, który również jeszcze został przyjęty, jako jeden z lepszych spośród zdających: *wyżucone*, *kożonek*, *posócha*, *wichóra*, *gospodaż*, *muwił*, *toważyszek*, *dłógo horowałam;* albo trzeci: *cherbata*, *gluwny*, *kupóje*, *cuż*, *sąsiatka*, *porzytek*, *nawed* itd. To jest tylko cząstka błędów wyciągniętych z wypracowania egzaminacyjnego, gorzej jednak było, gdyśmy oprócz wypracowania pisali jeszcze i dyktando. W wypracowaniu zasadniczo piszący unika wyrazów, co do których pisowni posiada pewne wątpliwości.

Co się tyczy tematu wypracowania pisemnego, wątpię, czy ktokolwiek z egzaminujących każe uczniom pisać rozprawę czy charakterystykę. Te sprawy zresztą w zupełności normują przepisy ministerialne. Tematy wypracowań bywają zazwyczaj jak najprostsze i jak najłatwiejsze. Do tego stopnia proste, że np. dany przeze mnie temat: „Targ w ..." wywołał zdziwienie i zawód u jednego z polonistów, uczących właśnie w kl. VI: „Myśmy ich przygotowywali do takich tematów jak: „Stosunek Polski do morza", „Gdynia a Polska". To był temat bardzo łatwy, ale niespodziewany, dlatego też zadanie źle wypadło". Pozwolę sobie przytoczyć w dosłownym zupełnie brzmieniu jedno z takich właśnie „średnich" wypracowań. Autor tego wypracowania skończył 7 klas szkoły 5-klasowej, i „zdał egzamin do gimnazjum".

Targ w...

„Targ w.... odbywa się dwa razy w tygodniu środy i soboty. Dzień przed targiem ludzie szykują swoje towary, które chcą sprzedać na targu. Na drugi dzień bardzo rano jedni jadą pociągiem drudzy wozami, aby sprzedać towary i mieć trochę pieniędzy na zakup towarów, które on będzie potrzebował. Przyjeżdżając do miasta ustawiają się na około rynka i czekają, aż ktoś przyjjdzie i kupi. Ludzie z miasta potrzebują towary, więc idą kupować. Obecnie na targ przywożą masło, ważywo, żywy drób itd. Kto sprzedawał towary idzie do składu i kupuje co gospodarz lub gospodyni potrzebuje. Kto sobie wszysko kupił odjeżdżają do swoich domów i tak odbywa się targ w.....".

To nie jest zadanie wyjątkowe, raczej przeciętne, typowe. Zacytuję kilka jeszcze podobnych przykładów zdań, świadczących o logicznym wyrobieniu młodzieży: „Dużo handlarek i handlarzy przychodzą na targ z masłem, jajkami itd., którzy zaraz wysprzedają a więc niemają już niczego do sprzedania", albo „Na targu często stoi policja, która ma dozór ażeby nie kraść i niebić się bo często się zdarza że wezmą chłopcy lub inni wyciągną coś z kosza a kobieta nie morze ich gonić więc nad tem czuwa policja", albo odpowiedź ustna: „W Zakopanem jest zdrowe powietrze bo tam wyjeżdżają ludzie".

Czy przytoczone wyżej przykłady nie mówią same za siebie? Czy wreszcie pocieszając się tym, że „również i u ludzi starszych z wyższym wykształceniem spotykamy stylistyczną niezaradność", stan taki uznać mamy za zupełnie normalny? A zresztą czy to, co wyżej czytamy, to stylistyczna niezaradność? To chyba każdy myślący człowiek nazwie analfabetyzmem językowym.

Przechodzę z kolei do egzaminu ustnego.

Trudno jest dać ilustrację umiejętności czytania, dlatego też pominę tę sprawę — zaznaczę jedynie, że gdy uczniowi zwracam uwagę „staraj się czytać lepiej", uczeń czyta prędzej. O akcentach logicznych i uczuciowych mowy nie ma. Często zdarza się, że uczeń nie rozumie przeczytanego ustępu, mimo iż posługiwałem się przy egzaminie wyłącznie czytanką używaną przez zdających w ostatnim roku ich nauki.

Bardzo źle przedstawia się sprawa słownictwa uczniów. Program przewiduje ćwiczenia z zakresu gromadzenia wyrazów o znaczeniu przenośnym, wyrazów o różnym zabarwieniu uczuciowym itd. Niestety, o ile miałem możność stwierdzić, ta część programu, nawiasem mówiąc, bardzo ważna, nie została zupełnie wyzyskana. Uczniowie nie rozumieją najprostszych wyrazów, takich np. jak: *pomada*, *odchrząknąć*, *arystokracja*, *wodotrysk*, *teść*, *mistrz*, *ryzykować* itd. itd. A są to wypadki nie sporadyczne. Dziewiczą zupełnie pozostaje sprawa tworzenia wyrazów pokrewnych. Kiedy przy gramatyce zapytałem kandydata, czy mógłby mi od przymiotnika *czarny* utworzyć czasownik, zwrócono mi uwagę, że jest to pytanie zbyt trudne — osta-

tecznie mogę się z tym pogodzić, ale żeby kandydat do gimnazjum nie umiał od wyrazu: pan, król, pismo, biały, otwór, itd utworzyć czasownika, to już wydaje mi się trochę przesadne. W ogóle co do gramatyki, czułbym się szczęśliwym, gdyby mi 50% zdających umiało poprawnie przeprowadzić rozbiór logiczny i gramatyczny nie jakiegoś okresowego, ale zwyczajnego zdania rozwiniętego. O złożone w ogóle nie kusiłem się.

Katastrofalnie wprost przedstawia się sprawa umiejętności myślenia młodzieży. Wiadomości można łatwo nabyć i zapomnieć, niewielka zasługa, mała szkoda; gorzej, jeżeli nie myśli się o tym, ażeby przy przyswajaniu młodzieży wszelkiego rodzaju wiadomości kształcić równocześnie jej umysł, rozwijać inteligencję. Jeżeli młodzież posiada jakiekolwiek wiadomości, to są one często tak nieistotne i tak zrutynizowane, że przynoszą raczej szkodę inteligencji młodzieży. Posłużę się tu odpowiedziami uczniów z historii, jako że nauczyciel języka polskiego egzaminuje również i z tego przedmiotu. „Co wiesz o obiadach czwartkowych?“ Jeszcze nauczyciel nie skończy pytania, a uczeń już recytuje: „Za Augusta Poniatowskiego schodzili się szlachta do króla, aby radzić o państwie“ — więcej nic. Komisja Edukacyjna była to szkoła, co zabrała jezuitom szkoły; Staszyc był to człowiek, co żył w czasie rozbiorów; o Marszałku Piłsudskim uczeń wie doskonale, gdzie się urodził, kiedy ojciec Marszałka stracił majątek, ile lat był P. na Syberii, ale co zrobił dla Polski? Niestety, prawie żadnej odpowiedzi. O Kochanowskim prawie każdy zapytany wiedział, że „miał córkę, co miała $2^1/_2$ roku i już wiersze pisała“; mało spośród pytanych wiedziało, że Kochanowski sam był poetą.

Słowem wszelkiego rodzaju odpowiedzi są tak nieinteligentne, iż wprost wierzyć się nie chce, żeby szkoła przez 6, czasem przez 7 lat do tego stopnia nic zrobić nie mogła.

To są tylko strzępy tego, co na temat poziomu umysłowego młodzieży zdającej do pierwszej klasy gimnazjalnej miałbym do powiedzenia. Nie mam tu oczywiście na myśli całej młodzieży i wszystkich szkół powszechnych na terenie państwa, piszę jedynie o poziomie tej części młodzieży, z którą mam możność stykania się, czy to podczas egzaminów wstępnych, czy też już w pierwszej gimnazjalnej. Ponieważ miałem także sposobność egzaminowania do pierwszej klasy dawnego 8-klasowego typu gimnazjum, muszę oświadczyć z całą pewnością, że jeśli chodzi o istotne umiejętności w zakresie języka polskiego, poziom dzisiejszej młodzieży niczym nie różni się od poziomu dawniejszej, o 2 roczniki młodszej.

Kiedy dość często na temat powyższy rozmawiałem z kolegami ze szkoły powszechnej, zwracając uwagę na różne owe niedociągnięcia (nie po to, broń Boże, by kosztem innych swój autorytet podnieść), najczęściej spotykałem się z tego rodzaju oświadczeniami: „A cóż wy robilibyście w gimnazjum? — macie przecież 6 lat do dyspozycji, zupełnie inne warunki pracy, inną egzekutywę, odpowiednio dobraną młodzież (choć ci sami ludzie w innych okolicznościach oświadczali, że niestety do gimnazjum idzie młodzież najmniej uzdolniona). Słusznie, warunki pracy bez porównania lepsze, egzekutywa też jest, ale zapomina się o tym, że i my mamy swój program i to bardzo obfity. Dobrze się dzieje, jeżeli do gimnazjum jest duży napływ młodzieży i szkoła może spośród olbrzymiej masy wybrać 40% najinteligentniejszych uczniów (wzgl. w większych ośrodkach już samo środowisko kształci), gorzej, jeżeli egzaminujący muszą się liczyć z tym, że nie mogą więcej jak 10 do 20% spośród zdających odrzucić, bo klasa będzie za mała. Przyjmuje się więc tak, jak wyżej opisałem. I wtedy zaczyna się prawdziwa tragedia. W pierwszej klasie gimnazjalnej przychodzi świat starożytny. Zupełnie nowe pojęcia, nowi ludzie, nowe zjawiska, nowe wyrazy. Do tego dołącza się bardzo, jak na ten wiek, trudna grama-

tyka. Ci najinteligentniejsi, a takich znajdzie się w klasie 15 do 25%, przy dużym wysiłku dadzą sobie radę, a reszta? Proszę wziąć do ręki wypisy na kl. I., choćby „Mówią wieki"— Balickiego i Majkowskiego i przeczytać np. „Złodzieja z Memfisu" czy „Radiostację warszawską" czy też wyjątki z „Iliady" i „Odyssei" i porównać to z tym materiałem uczniowskim, który my przyjmujemy (niejednokrotnie musimy to robić) do pierwszej klasy. Uczący w pierwszej gimnazjalnej ma tu do wyboru dwie drogi: albo przerobić cały materiał zawarty w programie i puścić do II klasy tak przygotowaną młodzież, jak była przygotowana do pierwszej — albo zabrać się gruntownie do pracy, a wtedy przynajmniej w połowie musi zrezygnować z realizacji programu. Stąd nasze narzekanie. Nie obwiniamy bynajmniej nauczycielstwa szkół powszechnych, nie obwiniamy nikogo, stwierdzamy jedynie stan faktyczny, po to, aby wspólnie szukać środków zaradczych. Bo i my wtedy w żadnym wypadku nie osiągniemy tego poziomu, jaki osiągnąć powinniśmy. Nie wolno nam pocieszać się tym, że właściwie ważniejsze jest to, że szczepimy najpierw szlachetne uczucia, czyli zwracamy uwagę na stronę wychowawczą, a potem dopiero na stronę materialną. Przyznam się, że nigdy nie imponowało mi szlachetne uczucie połączone z płycizną umysłową. Wychowanie jest bardzo ważną rzeczą, ale powinniśmy raz skończyć z tym, że jesteśmy przede wszystkiem wychowawcami; uważam, że jesteśmy w równej mierze wychowawcami i nauczycielami, że powinniśmy wychowanie oprzeć na gruntownej wiedzy i głębokiej umiejętności. Człowiek nie wychowany, a myślący, potrafi się sam wychować i może być, i będzie na pewno pożyteczniejszym członkiem społeczeństwa, aniżeli ta dobrze wychowana, operująca frazesami przeciętność, która dzisiaj wciska się we wszelkie dziedziny naszego życia. Zabierzmy się więc nie tyle do wychowania, ile do rzetelnego, uczciwego realizowania programu.

Stanisław Sobczak.

Sprawozdania i oceny.

1. Głosy prasy pedagogicznej o nauczaniu języka ojczystego.

Zeitschrift für deutsche Bildung za rok 1936.

Temat literacki w klasie VII. (Obersekunda).

Piszą o tym F. Rahn i W. Pfleiderer w zesz. 6:

Temat: *Miłość i cierpienie Krymhildy,* opracowany w formie sprawozdania będzie zbyt łatwy. Jeśli zaś damy mu więcej poetyckie ujęcie, będzie za trudny, bo wymaga poetyzowania i patosu. Należało by zatem sformułować go tak: *Jak Krymhilda zdobyła Zygfryda i jak go utraciła?* Będzie to temat zmuszający do ścisłego sprawozdania.

Temat: *Hagen jako niewierny człowiek — charakterystyka* jest pozornie łatwy, a jednak uczeń stanie wobec niego bezradny. Trudno dać wyczerpującą charakterystykę tej postaci, gdyż nawet nauczyciela, którego uczeń co dzień widuje, nie potrafi trafnie scharakteryzować, a danie charakterystyki jednostronnej — to trochę za mało. Łatwiej było by przedstawić Hagena w akcji, ale to nie będzie charakterystyka, lecz opowiadanie. Ostatecznie uczeń będzie krążył dookoła tej postaci czepiając się pierwszych lepszych szczegółów. Sformułowanie: *Jaki sąd wydać o Hagenie jako człowieku?* również nie usunie trudności, bo uczeń może podziwiać postaci z *Nibelungów,* ale nie dorósł do wydawania o nich sądu. Jedyne wyjście za pomocą tematu: *Dlaczego Hagen zabił Zygfryda?* Z tym da sobie uczeń radę.

Temat: *Która postać w „Nibelungach" podobała mi się najbardziej?* wymaga albo charakterystyki postaci (jak przedtem o Hagenie), albo charakterystyki wartościującej, a więc bardzo trudnej, wymagającej głębokiego namysłu i znajomości charakterów. Wybrać postać jest łatwo, ale uświadomić sobie przyczynę sympatii lub niechęci trudno, uczeń musi więc blagować, byle coś napisać. Pod względem formy trudność jeszcze jedna: gdy mam napisać, co mi się najwięcej podoba, muszę wprzód wiedzieć, co podoba mi się więcej lub mniej.

Temat: *Zygfryd a Hagen — porównanie.* Nie będzie to sprawozdanie z tego, co przeżyli ci dwaj bohaterowie, a porównanie będzie trudne, bo tragizm obu postaci uchodzi uwagi ucznia. Wypisywać cechy i badać, który je ma, a który nie ma — to niedorzeczność. Nie można przecież porównywać ludzi ze sobą jak dwa posągi, chyba że w grę wejdzie czynnik trzeci, np. *Kto jest prawdziwym bohaterem: Zygfryd czy Hagen?* Nie można zestawiać: *Parys a Hektor*, ale *Jak zachowywali się w walce Parys i Hektor?*, nie *Krymhilda a Brunhilda*, ale *Kto kochał więcej męża: Krymhilda czy Brunhilda?* Teraz tematy są już dobrze sformułowane, ale czy będą łatwe dla uczniów, którzy nie umieją dokładnie sprecyzować pojęć takich, jak bohaterstwo, miłość itd?

A teraz takie sformułowanie, czysto estetyczne: *Jakich środków artystycznych używa autor „Nibelungów" dla scharakteryzowania kontrastu charakterów (na przykładzie Zygfryda i Hagena)?* Dobre to na referat, na temat lekcji szkolnej, ale nie na zadanie. Należy również pamiętać, że temat powinien brzmieć: *Urządzenie klasztoru średniowiecznego w „Eckhardzie"*, *Święto rycerskie w „Nibelungach"*, a nie w formie uogólniającej: *Obraz życia klasztornego w średniowieczu* czy *Kultura średniowieczna rycerska w „Nibelungach"*, bo tego uczeń nie potrafi napisać.

Powyższe rozważania zamykają autorowie następującymi tezami: 1) Temat literacki nie jest osobnym typem zadania, ale opowiadaniem, sprawozdaniem rzeczowym, charakterystyką lub wartościowaniem. 2) Temat literacki opracowany już właściwie przez autora w samym utworze jest nieodpowiedni. 3) Nauczyciel nie powinien dawać tematu, którego opracowania sam sobie nie wyobraża jasno. 4) Przy charakterystyce trzeba dać trzeci czynnik, pewien punkt widzenia, pod którego kątem będzie się badało charaktery. 5) Trzeba wystrzegać się tematów, do których brak uczniom znajomości podstawowych pojęć. 6) Nie dawać tematów, których nauczyciel sam nie potrafiłby opracować rozporządzając obszerną wiedzą w danej dziedzinie, a z którymi uczeń da sobie radę dlatego tylko, że nie zdaje sobie sprawy z ich zakresu i trudności. 7) Trzeba unikać tematów szumnych i wieloznacznych, a dawać tematy jasno sformułowane, konkretne, ścisłe i z wyraźnym punktem wyjścia.

Film a nauka języka ojczystego.

Sprawę tę omawia W. Freisburger w zesz. 12:

Nauka języka ojczystego i film pozostają ze sobą w ścisłym związku. Dawniej pierwsze przeżycie dramatyczne ucznia następowało w teatrze, a dziś odbywa się ono w kinie. Gdy omawiamy w szkole dramat, nauczyciel widzi przed oczyma ciągle przedstawienie tej sztuki w teatrze, a uczniowie myślą raczej o dramacie tym jako o filmie. Pokrewieństwo zaś filmu z teatrem polega nie tylko na tym, że ci sami artyści pracują dla teatru i filmu, ale jeszcze więcej pochodzi stąd, że zarówno w teatrze jak i na filmie oglądamy postać człowieka działającego i cierpiącego. Film rezygnuje z trójwymiarowości, ale zato rozporządza lepszymi środkami technicznymi, teatr znowu daje większą bezpośredniość przeżyć i umożliwia aktorowi ścisły związek z publicznością.

Zrazu filmowano klasyczne dramaty, dzisiaj jednak, jeśli bierze się temat z literatury, to nie po to, by niejako fotografować przedstawienie teatralne danego utworu, ale aby dany temat opracować samodzielnie. Warto więc w klasach wyższych zestawiać opracowanie tego samego utworu na scenie i na ekranie.

Bardzo duże znaczenie dla szkoły posiada specjalny film o charakterze naukowym; jest on bowiem najlepszą bronią przeciw złym filmom, które widzą uczniowie w kinach; wyrabia w nich krytycyzm wobec filmu i budzi dobry smak. Ale dla nauczyciela języka ojczystego taki naukowy film, przedstawiający np. pracę ludzką, nie jest bardzo odpowiedni, gdyż nie wiąże się ściśle z nauką języka. O wiele lepsze są specjalne filmy szkolne, przedstawiające np. baśni, wydarzenia itd. Nauczyciel powinien podczas wyświetlania takiego filmu siedzieć wśród uczniów i bezpośrednio obserwować ich wrażenia. Musi sam dobrze znać się na zagadnieniach filmowych, aby móc kierować zainteresowaniami kinowymi uczniów i przeciwstawiać się dyskretnie ich ślepej manii chodzenia do kina. Toteż już na uniwersytecie powinien przyszły nauczyciel otrzymać odpowiednie wykształcenie w zakresie spraw filmowych. *Dr J. Kijas.*

---

2. Oceny książek.

Nowe podręczniki dla szkół powszechnych.

Brzezińska Genowefa i Porazińska Janina: *Bądźmy lepsi i mądrzejsi!* Czytanka dla II klasy miejskich szkół powszechnych. Lwów. Jakubowski. 1937. 180 str.

Podręcznik jest dostosowany do kolejności pór roku, świąt i uroczystości. Uwzględnia tematy wynikające z całokształtu nauczania w klasie II (np. z dziedziny kultury życia codziennego, arytmetyki itp.). Podręcznik jest więc książką ogniskującą na tym poziomie nauczania. Uwzględnia materiał ortograficzny przepisany na tę klasę, chociaż nie w kolejności podanej w Programie i w ilości niewystarczającej. Treść książki jest dla dzieci ogromnie ciekawa, po prostu fascynująca. Czytanki są przystępne, o tematach aktualnych, żywo interesujących, działających sugestywnie w kierunku dodatnim, związanych bardzo z życiem dziecka. Ładne i miłe wierszyki mają tę dziwną i bardzo pożądaną zaletę, że same z siebie bez długiego pamięciowego ćwiczenia pozostają w pamięci. Miłym, inteligencję dziecka rozwijającym urozmaiceniem są zagadki i „męczygłówki". Ilustracje p. Jadwigi Hładkiej są dobre, odpowiadające treści czytanek. Byłaby pożądana większa ich ilość, jak również większa ilość łatwych historyjek w obrazkach (książka zawiera dwie, mogłyby być cztery). Pod czytankami autorki umieszczają często polecenia, których celem są ćwiczenia ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne. Ćwiczenia te są bardzo dobre.

Tytuł książki bardzo odpowiedni, zawierający treść dla dzieci zrozumiałą.

M. Bandura.

Rytlowa J., Rytel F., Saloni J.: *Ku Polsce.* Podręcznik do nauki języka polskiego dla III klasy szkół powszechnych I stopnia. Kurs B. Lwów. Zakład Narodowy im. Ossolińskich. 1937. 192 str.

Tematy czytanek dostosowane są do wskazań programowych i ujmują całokształt zagadnień dydaktycznych i wychowawczych klasy III. Zawierają dużo aktualnych tematów z życia dzieci, szkoły i z życia publicznego. Z tego względu czytanki dają się spożytkować wszechstronnie, pomogą też w realizowaniu planu

wychowawczego. Czytanki o Polsce (cykl „Na bystrej fali") są powiązane w jedną całość; przedstawiają historię ołowianego żołnierzyka, puszczonego przez dzieci na wody wiślane. Bajki są rozrzucone w książce pod tytułem „Przez nasze radio". Takie ujęcie tematu zachęci do korzystania z audycji radiowych. Skoro podręcznik podaje „bajki z radia", chciało by się przecież i samemu posłuchać radia. Książka zawiera wiersze wypróbowanych poetek dla dzieci: Kwiecińskiej, Krzemienieckiej, Mortkowiczówny, ale i Konopnicka i Lenartowicz dochodzą do należnego sobie głosu. Całość jest przeplatana zagadkami, przysłowiami, rozsypankami, historyjkami w obrazkach. Czytanki są przystępne i ciekawe. Stosunkowo słabo występują w czytankach wspomnienia o dawnych czasach (np. sposoby podróżowania dawniej), które są tak koniecznym przygotowaniem do nauki historii. Baśnie historyczne nie wystarczają pod tym względem, gdyż działają raczej na wyobraźnię, a nie podają ewolucji faktów z życia codziennego.

Podręcznik zawiera ćwiczenia ortograficzne, gramatyczne i stylistyczne w nawiązaniu do czytanek. Ćwiczenia te są przystępne, zgodne z Programem, ujęte ciekawie. Zbyt mało jest ćwiczeń na rozpoznawanie przypadków rzeczownika. Pod koniec podręcznika autorzy umieścili ćwiczenia, których celem jest przypomnienie trudności ortograficznych, poznanych na początku roku szkolnego.

Ilustracje p. Chludzińskiego proste, nieprzeładowane zbędnymi szczegółami, naśladują styl rysunków dziecięcych.

Tync S., Gołąbek J. i Nowakowski Z.: *Piękna nasza Polska cała.* Czytanka dla V klasy szkoły powszechnej. Lwów — Warszawa. Książnica-Atlas. 1937. 223 str.

Tync St., Gołąbek J. i Nowakowski Z.: *Przewodnik metodyczny do podręcznika „Piękna nasza Polska cała".* Wydanie II. Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. 1937. 64 str.

Zaletą podręcznika jest świetny dobór wyjątków z dzieł naszych najlepszych prozaików i poetów. Obok pisarzy z okresu pozytywizmu (Sienkiewicz, Prus, Orzeszkowa, Konopnicka), Młodej Polski (Kasprowicz, Staff, Wyspiański, Żeromski), spotykamy i współczesne pokolenie pisarzy (Nałkowska, Dąbrowska, Gojawiczyńska, Morcinek, Gwiżdż i in.). Jest w czym wybierać. A dokonanie wyboru przez nauczyciela jest rzeczą konieczną, gdyż niektóre czytanki np. piękne opisy Żeromskiego (zwłaszcza pod nr 37) mogą się okazać w słabszych klasach za trudne.

Niektóre czytanki należało by raczej przenieść do klasy VI. Czytanki o Matejce i Szopenie byłyby zrozumialsze w klasie VI ze względu na potrzebę podmalowania tła historycznego (korelacja z historią). Jeśli chodzi o nazwisko Szopena, proponuję używać pisowni polskiej, analogicznie do innych nazwisk o spolszczonej pisowni, np. Szekspir. Pisownia taka jest dla dzieci bardziej uchwytna, a i powszechnie przyjmuje się coraz bardziej. Legendę o koronie polskiej Słowackiego, którą znajdujemy w podręczniku, przewiduje Program dopiero w klasie VII.

Był okres, kiedy czytanki tego typu, jak opracowane przez Tynca, Gołąbka i Nowakowskiego, zwalczano, jako zbyt odległe od życia bieżącego i zainteresowań dzieci. Zaczęto opracowywać czytanki o tekstach zupełnie nowych, dostosowanych do chwili bieżącej. Autorzy poszli własną drogą, dali dobór tekstów wielu dobrych pisarzy umiejąc równocześnie zaofiarować dzieciom książkę o treści aktualnej. Pomijając to, że pewne uczucia i przeżycia nie tracą na aktualności, autorzy dali czytanki na temat sportu, korespondencji międzyszkolnej, składek na F. O. N. itp.

Czytanki mają wartości wychowawcze; umożliwiają rozwój uczuć obywatelskich, humanitarnych i ogólnoludzkich, mogą pobudzić wolę dzieci do działania.

W sposób bardzo wyraźny zwracają uwagę na kulturę regionalną poszczególnych ziem Polski.

Czytanki są opracowane w korelacji z nauką geografii. Poszczególne cykle regionalne, których kolejność nieznacznie odbiega od kolejności regionów w Programie geografii, są poprzedzone cyklem pt. „Kończy się lato". Słusznie, bo zanim nauczyciel języka polskiego przystąpi do opracowania czytanki regionalnej, nauczyciel geografii musi przygotować odpowiedni materiał rzeczowy.

Wskutek takiego układu podręcznika uprzywilejowane są czytanki pozostające w korelacji z nauką geografii. Stosunkowo mało jest czytanek o treści historycznej (9, jeśli pominiemy historię najnowszą). Czytanka pt. „Król Jan Kazimierz na Śląsku" wyprzedza naukę historii. Bardziej odpowiedni byłby temat z czasów piastowskich (może z Kossak-Szczuckiej ?)

Jeśli już mowa o korelacji z geografią, to wspomnieć warto, że nauczyciel języka polskiego w klasie V odczuwa brak czytanek z dalszych krajów europejskich. Podręcznik Tynca, Gołąbka i Nowakowskiego podaje tylko czytanki o naszych sąsiadach, tymczasem w geografii przerabia się w klasie V już całą Europę. Za brak ten nie mogą jednak ponosić odpowiedzialności autorzy podręcznika, gdyż Program w dziale języka polskiego wspomina tylko o sąsiadach Polski.

Podręcznik jest zgodny z Programem. Jedyną luką, którą się odczuwa, to brak czytanek na temat życia Polaków za granicą (w czytance nr 28 temat ten ledwo został dotknięty).

Ilustracje p. Konstantego Sopočki dobre.

Przewodnik może nauczycielowi w pracy oddać niejedną usługę. Uwagi tam podane są zgodne z założeniami współczesnej dydaktyki. Bardzo ciekawie i wszechstronnie ujęte są ćwiczenia słownikowe. W zaleceniach odnośnie prac pisemnych spotykamy stopniowanie trudności. Autorzy starają się, by kurs języka polskiego dla klasy V był interesujący, nawiązują do przeżyć dzieci, w rozwiązywaniu różnych zagadnień językowych unikają szablonu. Na uwagę zasługuje też proponowany przez autorów sposób urządzania powtórek.

S z o b e r S t a n i s ł a w: *Gramatyka polska dla klasy V szkół powszechnych.* Wydanie nowe przerobione. Warszawa. Arct. 1937. 45 str.

Podręcznik jest dostosowany do Programu szkół powszechnych wszystkich stopni organizacyjnych. Osobne znaki wskazują, które ćwiczenia należy opuścić w szkołach niższego typu organizacyjnego. Podręcznik podaje również ćwiczenia, które nadają się do zajęć cichych. Autor w części I, zawierającej materiał do ćwiczeń, unika tekstów zaczerpniętych z literatury pięknej. Daje teksty własne, dzięki czemu ćwiczenia te są na ogół przystępne.

K l e m e n s i e w i c z Z e n o n: *Język polski.* Ćwiczenia i pogadanki gramatyczne dla V klasy szkoły powszechnej. Wydanie II. Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. 1937. 48 str.

Wydanie to zostało również dostosowane do Programu poszczególnych typów szkół powszechnych. Podział na części został zachowany taki sam, jak w poprzednim wydaniu, a więc część I podaje ćwiczenia, część II wiadomości gramatyczne, a część III wiadomości z poprzednich lat. Ta ostatnia część ma swoją rację bytu, gdyż uczeń znajdzie w maleńkim tomiku całą tę wiedzę gramatyczną, którą musi na tym poziomie opanować. Wiemy, że wśród uczniów zakorzeniony jest zwyczaj sprzedawania podręczników z ubiegłych lat. Część III podręcznika stanie się więc niezbędna przy powtórkach. Na teksty w części I składają się urywki z dzieł naszych powieściopisarzy i poetów.

Autor zmienił układ wydania II. Nauka o wyrazie wyprzedza naukę o zdaniu. Zmiana ta wydaje mi się słuszną, gdyż przy takim układzie pojęcie dopełnienia stanie się dla ucznia bardziej zrozumiałe.

Gaertner Henryk: *Mowa polska.* Podręcznik do ćwiczeń językowych dla V klasy szkoły powszechnej III stopnia. Wydanie II przejrzał i uzupełnił Władysław Kuraszkiewicz. Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. 1937. 40 str.

Podręcznik ten różni się tym od poprzednich, że w części I zawiera teksty do ćwiczeń już bez jakichkolwiek poleceń. Pierwszym tekstem ćwiczebnym jest list z opisem przeżyć wakacyjnych. Tekst ten znakomicie wiąże się z całokształtem zajęć szkolnych na początku roku. Jeśli chodzi o dalsze teksty, to nie wszystkie posiadają tę zaletę. Wszelkie polecenia, jak teksty zużytkować, umieścił autor w oddzielnym wydawnictwie dla nauczyciela [1]), broszurce nieodzownej w ręku nauczyciela. Zaletą części I podręcznika jest, że ten sam tekst może być kilkakrotnie użyty do rozmaitych celów.

Przy przeglądaniu podręcznika nasuwa się uwaga, czy warto do ćwiczeń językowych używać specjalnie dobranych urywków. W nauczaniu języka polskiego powstaje pewna dwutorowość: jedne czytanki się czyta z podręcznika do lektury, inne z podręcznika gramatycznego. Nauka gramatyki zostaje w ten sposób wyodrębniona w oddzielny przedmiot, przedmiot co prawda nie zaznaczony w rozkładzie godzin. Czy nie lepiej byłoby korzystać do ćwiczeń gramatycznych z czytanek? Nauka języka polskiego stałaby się wtenczas bardziej powiązana, jedne ćwiczenia wypływałyby z drugich. Autor pisze wprawdzie w „Przewodniku", że „zadania tego nie może spełnić czytanka przeznaczona do lektury, a stosująca się do postulatów dydaktycznych i wychowawczych"; uwaga ta nie jest jednak przekonywająca, gdyż zarówno w podręcznikach do nauki języka polskiego dla szkół powszechnych I stopnia, jak i w czytankach francuskich umiano ten problem rozwiązać. Przy współpracy literata, pedagoga i językoznawcy stworzono podręczniki skupiające całokształt zagadnień związanych z nauką języka ojczystego.

Uwaga powyższa odnosi się nie tylko do podręcznika Gaertnera, ale i do pozostałych podręczników. *L. Bandura.*

Prace ogólne.

Biblioteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych, t. 31, pod redakcją dr. Z. Ziembińskiego. Gerald A. Yoakam, profesor i kierownik wydziału szkolnictwa powszechnego na Uniwers. w Pittsburgu: *Ulepszanie zadawania szkolnego.* Z oryginału pt. The inprovement of the assignment przełożyła Irena Wyrzykowska. Książnica-Atlas, 1937. str. 352.

W swych rozważaniach na temat „zadawania szkolnego" autor tej książki wychodzi z założenia, że w dzisiejszej szkole nauczyciel nie powinien, jak to było dawniej, zajmować się jedynie odpytywaniem przygotowanych przez uczniów lekcji, ale musi przede wszystkim czuwać nad samym procesem uczenia się i kierować nim w miarę sił i możności. Pogląd ten, uznany i u nas za słuszny, jest znamienny dla amerykańskiej szkoły pedagogicznej. Wszystkie „nowinki pedagogiczne", które przybyły do nas w ciągu ostatnich lat zza oceanu — jak nauczanie pod kierunkiem, Dalton-plan, system Winnetki, metoda projektów itp. — na tym założeniu oparły się i rozbudowały swoje zasady. Dlatego też w książce amery-

---

[1]) Gaertner Henryk: *Przewodnik metodyczny do podręcznika „Mowa polska"* dla klasy V szkoły powszechnej III stopnia. Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. 1937. 32 str.

kańskiego autora Yoakama tak ważną rolę odgrywa „zadawanie szkolne" jako wstępny krok do właściwego kierowania uczeniem się.

Starym sposobom zadawania (stąd dotąd, tyle a tyle stron lub rozdziałów, takie lub inne tematy) przeciwstawia Yoakam w swej pracy „zadawanie nowego typu". Polega ono — z grubsza biorąc — na odpowiednim przydzielaniu uczniom pewnej jednostki materiału do samodzielnego opracowania. Wzory i przykłady takich „przydziałów" (assignments), wskazówki co do właściwego ich układania i opracowywania — to istotna treść omawianej książki.

Autorowi idzie o to, żeby w przydziale określić dokładnie materiał, który uczeń ma do przerobienia lub zebrania (zwykle z paru podręczników naraz), aby zwrócić jego uwagę na rzeczy ważne i podstawowe, podać jasno i dokładnie cel lekcji i za pomocą odpowiednich objaśnień i pytań ułatwić mu jej samodzielne opracowanie. Słowem — aby pozostawić uczniowi w zasadzie swobodę w opracowaniu lekcji, a zarazem czuwać nad nim i kierować jego pracą.

W ten sposób pragnie autor także zracjonalizować tzw. zadawanie, tj. odebrać mu charakter wyłącznie intuicyjny i przypadkowy, a uczynić zeń narzędzie świadomego kierowania domową i klasową pracą ucznia.

Zwrócenie naszej uwagi na znaczenie „aktu zadawania" w dzisiejszej szkole jest niewątpliwą zasługą książki Yoakama. Nie ulega bowiem kwestii, że dotychczasowy sposób „zadawania szkolnego" wiele jeszcze pozostawia do życzenia. I to nie tylko dlatego, że często zadajemy lekcję dowolnie i przypadkowo, lecz również i z tego powodu, że nie pozwalamy młodzieży pracować naprawdę samodzielnie. Mimo bowiem przeciwnych pozorów dzisiejszy nauczyciel wciąż jeszcze troskliwie prowadzi klasę od wniosku do wniosku, a samodzielna rola ucznia w procesie nauczania ogranicza się bądź do wstępnego zapoznania się z materiałem (np. lektura domowa większych utworów), bądź też po prostu do umiejętności biernego odtwarzania zadanej i omówionej już lekcji (streszczanie, pamięciowe opanowanie materiału, pisemne ujmowanie wyników lekcji itp.). I właśnie „przydziały" zmierzają do tego, by osiągnąć w szkole należytą równowagę między pracą ucznia i nauczyciela: ucznia zmuszają do większej samodzielności, a nauczycielowi dają możność odpowiednio pokierować jego pracą.

W nauczaniu języka ojczystego mogłyby „przydziały" znaleźć doskonałe zastosowanie przede wszystkim w klasach licealnych, gdzie właśnie samodzielność młodzieży winna być kształcona w większym stopniu aniżeli w gimnazjum, tak ze względu na charakter liceum, przygotowującego młodzież do studiów wyższych, jak i na olbrzymi zakres materiału naukowego.

Oto (w skrócie) przykład takiego przydziału z kursu I licealnej, oparty na moim doświadczeniu tegorocznym:

Temat: Życie i twórczość Klemensa Janickiego.

I. Przeczytaj:

1. O Kl. Janickim, zwłaszcza *Elegię o sobie samym do potomności*, Chrzanowski i Wojciechowski, str. 34—38.
2. Kl. Janicki, inny przekład *Elegii o sobie samym*, Kleiner, Balicki, Maykowski, cz. II, str. 27 i 33.
3. Elegia Janickiego (opis Włoch), Klein., Bal., Mayk., cz. I, str. 29.
4. J. Parandowski: *Liść wawrzynu*, Balicki i Maykowski: Mówią wieki, cz. II, str. 194.

II. Zagadnienia do opracowania:

1. Życiorys Janickiego (piśmiennie lub ustnie).
   Uwaga: Zapamiętaj — z jakiej warstwy i z jakiej ziemi pochodzi Janicki.

2. Charakterystyka postaci Janickiego w świetle jego utworów (piśmiennie w punktach).
3. Twórczość Janickiego (ustnie).
Uwaga: a) przeczytaj z książki łacińskiej początek autobiografii Owidiusza, b) kto przekładał *Elegie* Janickiego?, c) poszukaj w encyklopedii wiadomości o Julianie Ejsmondzie.
4. Janicki jako humanista: a) w życiu, b) w twórczości (piśmiennie z planem).

Podobne „przydziały" mogą być stosowane z powodzeniem i w gimnazjum: przy omawianiu większego utworu literackiego np. *Lalki* czy *Nad Niemnem* albo przy powtarzaniu jakiejś epoki np. pozytywizmu.

Nie należy jednak, jak to się zdarza w szkolnictwie amerykańskim, opracowywać „przydziałów" zbyt szczegółowo. Nie należy zasypywać uczniów zbyt wielką ilością drobiazgowych wskazówek i pytań i nie odbierać w ten sposób młodzieży samodzielności i swobody w opracowaniu zadanego tematu. Takie zarzuty padały już w swoim czasie w stosunku do „przydziałów" w systemie daltońskim i można by je powtórzyć również w odniesieniu do omawianej pracy.

Mimo to książka Yoakama, która na nowo wprowadza zagadnienie „przydziałów" do naszej literatury pedagogicznej, jest pozycją interesującą i dodatnią.

S. Kleinerman.

SPRAWY TOWARZYSTWA POLONISTÓW RZPL. POLSKIEJ.

Ogólnopolskie Walne Zgromadzenie Tow. Polonistów R. P.

Dnia 31. X. odbyło się w Warszawie I Walne Zgrom. Twa, które zaszczycili swą obecnością przedstawiciele Ministerstwa W. R. i O. P. i Kuratorium O. S. W. oraz świat literacki i nauczycielski z Warszawy i prowincji. Nadeszła również duża ilość depesz i listów powitalnych.

Obecnych powitał przewodniczący Tymcz. Zarz. Gł. dr J. Saloni, który złożył hołd Zmarłym: ś. p. Józefowi Ujejskiemu, Tadeuszowi Piniemu i Edwardowi Porębowiczowi, po czym obrano prezydium w składzie następującym: Z. Klemensiewicz (Kraków) — przewodniczący oraz pp. Żółkiewski (Warszawa) i Zytner (Włocławek) — sekretarze.

Po gorąco oklaskiwanym odczycie dra W. Borowego na temat najnowszych metod badań literackich w świetle ostatnich prac nad Norwidem rozpoczęła się część administracyjna zjazdu.

Na początku pp. delegaci wygłosili sprawozdania z pracy Oddziałów. Ogółem było obecnych 58 delegatów z następujących Oddziałów: Białystok, Brześć n.B., Grudziądz, Kalisz, Kielce, Kowel, Kraków, Leszno Pozn., Lwów, Lublin, Łomża, Łódź, Łuck, Piotrków Tryb., Płock, Radom, Równe, Siedlce, Katowice, Tarnów, Toruń, Warszawa, Wilno, Włocławek, Oddział Zamiejscowy.

Następnie sprawozdanie ustępującego Zarządu Tymczasowego odczytali: p. T. Sivert — sprawy ogólne, p. St. Niewiadomski — kasowe i dr H. Schipper — sprawy czasopism, po czym uchwalono absolutorium oraz przyjęto preliminarz budżetowy na rok następny w wysokości 11.000 zł.

Z kolei obrano statutowe władze naczelne Towarzystwa w składzie następującym: przew. — dr L. Płoszewski; zast. przew. — dr Z. Klemensiewicz (Kraków), dr Wł. Szyszkowski (Warsz.); sekr. gen. — E. Sawrymowicz (Warsz.); skarbn.

gen. — dr H. Schipper (Warsz.); członkowie zarządu: dr T. Czapczyński (Łódź), dr J. Kijas (Lwów), dr A. Kopczewska (Warsz.), prof. U. S. B. dr. M. Kridl (Wilno), prof. U. J. P. dr J. Krzyżanowski (Warsz.), dr M. Paluszkiewicz (Poznań), dr J. Saloni (Warsz.), Kaz. Wróblewski (Warsz.); zastępcy; T. Sivert (Warsz.), dr L. Śliwiński (Warsz.), Z. Lirecka (Warsz.), St. Żółkiewski (Warsz.), dr P. Gdula (Lublin), H. Spoczyńska (Katowice), J. Szumska (Białystok), dr St. Rutkowski (Siedlce); Główna Kom. Rewiz.: Członkowie: J. Michalska, T. Filipowicz, St. Niewiadomski (wszyscy z Warszawy); zastępcy: A. Białokurowa (Warsz.), docent U. Jag. dr L. Kamykowski (Kraków), St. Świdwiński (Warsz.); Główny Sąd: członkowie: dr T. Wojeński, Z. Jętkiewiczowa, L. Rygier, (wszyscy z Warszawy); zastępcy: prof. U. S. B. dr K. Górski (Wilno), dr J. Dańcewiczowa (Warsz.), dr Br. Nadolski (Lwów).

Następnie uchwalono po dyskusji 40 głosami przeciwko 3 zmianę par. 24 statutu przez skreślenie zastrzeżenia o konieczności zamieszkiwania w Warszawie przewodniczącego Towarzystwa.

Na zakończenie odczytano i przekazano nowemu Zarządowi Głównemu szereg wniosków, zgłoszonych przez oddziały i poszczególnych członków Towarzystwa.

Działalność oddziałów Towarzystwa.

Drukujemy zwięzłe sprawozdania z działalności Oddziałów w miarę, jak napływają do redakcji. Odnoszą się one do krótkiego adresu działalności Twa:

Białystok — działalność członków przejawiała się głównie na terenie Ogniska Metod. J. Pol. (por. sprawozd. w zesz. III). Oddział liczy 20 członków.

Brześć n. B. — urządzono wieczór recytatorski z udziałem K. Rychterówny. Oddział współpracuje z Kołem Historyków w wydawaniu „Rocznika Poleskiego". Członków 15.

Drohobycz — urządzano zebrania poświęcone realizacji nowych programów. Członków 14.

Kielce — urządzano zebrania na temat kółek literackich, pracy w zespołach, programu licealnego. Zorganizowano publiczny odczyt K. Czachowskiego o zagadnieniach literatury współczesnej. Współpracowano z komitetem red. miesięcznika „Radostowa". W przygotowaniu: ankieta o czytelnictwie młodzieży szk. śred., „dzień książki", wystawa książki w oparciu o miejscowe biblioteki publiczne, turniej deklamacyjny młodzieży, wieczory autorskie (Szczucka i in.), omawianie zespołowe nowości z teorii lit., gromadzenie materiałów regionalnych przydatnych do nauczania j. ojcz. Członków 17.

Kraków — współpraca z Ogniskiem, które zarezerwowało dla siebie prace dydaktyczne. Dwa wieczory dyskusyjne: *Fenomenologia dzieła literackiego* (doc. dr S. Harassek) i *Zasadnicze momenty w teorii kultury* (prof. dr K. Dobrowolski). Dalsze zebrania mają być poświęcone zagadnieniom kultury. Członków 42.

Lublin — wieczory dyskusyjne: *Zadania teatru szkolnego* (Z. Kwieciński), *Książka Kridla o metodyce badań lit.* Ponadto zebrania poświęcone pracy polonisty z kl. VI szk. powsz., egzaminowi wstępnemu do gimn., programom liceum. Członków 44.

Lwów — współpraca z Ogniskiem w zakresie spraw dydaktycznych i z Tow. Lit. im. Mickiewicza w organizowaniu wieczorów „Pamiętnika Literackiego". Zamierzenia w kierunku koordynacji pracy naukowej polonistów lwowskich. Członków 44.

Łomża — odczyt n. t. *Twórczość Z. Nałkowskiej* (K. Dornfest), konferencje poświęcone programowi licealnemu, organizowanie lekcji próbnych na temat ćwiczeń w mówieniu (budowa opowiadania), współpraca z Ogniskiem w Białymstoku. Członków 11.

Łódź — Zorganizowano 3 sekcje:. naukową, dydaktyczną i organizacyjną. Sekcja I urządziła 2 referaty dyskusyjne: *Dwa oblicza M. Piechala* (Dr T. Czapczyński) i *Średniowiecze w świetle nowych poglądów i potrzeb licealnych* (Dr S. Skwarczyńska). Sekcja II — zajmowała się programem liceum. Sekcja III uruchomiła odczyty dla maturzystów, urządziła w 25 lecie zgonu Prusa akademię dla młodzieży z odczytem prof. K. Górskiego. — Zarząd pozostaje w kontakcie z miejscową rozgłośnią „Radia Polskiego", przez którą nadaje stałe pogadanki, współpracuje też z redakcją działu literackiego w „Kurierze Łódzkim". Ostatnio Oddział opublikował pierwszy tom studiów poświęconych kulturze i literaturze Łodzi oraz ciekawszym osiągnięciom w dziedzinie nauczania j. ojczystego. Członków 46.

Łuck — współpraca z Ogniskiem wołyńskim i Woł. Tow. Przyjaciół Nauk. Wieczory dyskusyjne: *Wołyń i Polesie w twórczości Kraszewskiego* i *Ostatnie wykopaliska na terenie Wołynia.* W przygotowaniu obchód ku czci Kraszewskiego, połączony z wystawą rękopisów i wydaniem księgi pamiątkowej. Członków 13.

Piotrków — zebrania poświęcone sprawom egzaminów wstępnych oraz lekturze uzupełniającej dla szk. powsz. i średnich. Członków 20.

Płock — Na czoło wysuwa się praca samokształceniowa: zespołowe omawianie nowości beletrystycznych, zagadnień metodyki i naucz. j. pol. oraz teorii lit. Stałym działem jest kronika czasopism literackich. Członków 10.

Radom — Współpraca z Tow. Miłośników Sztuki i Lit., polegająca na wygłaszaniu odczytów o nowościach literackich dla szerszej publiczności. Kontakt z bibliotekami publicznymi w zakresie uzupełnienia księgozbioru pod kątem potrzeb młodzieży i szkoły. Zorganizowano wspólne konferencje polonistów szk. powsz. i średnich, na których omawia się zagadnienia dotyczące obu stopni szkolnictwa. Członków 20.

Równe Woł. — 4 zebrania na tematy metodyczno-dydaktyczne. Członków 15.

Siedlce — patrz zesz. IV „Polonisty".

Tarnów — zebrania poświęcone zagadnieniom dydaktycznym. Członków 13.

Toruń — Kontakt z „Konfraternią Artystów" w Toruniu, z czasopismami regionalnymi: „Teka Pomorska" i „Dzień Pomorski". Urządzono wieczory dyskusyjne na temat programu liceum i teatru szkolnego. Członków 12.

Warszawa — patrz zesz. IV „Polonisty".

Wilno — Współpraca z Ogniskiem, Tow. Lit. im. Mickiewicza, Zw. Zawod. Literatów. Działalność Oddziału skoncentrowano w dziedzinie zagadnień związanych z teorią literatury. Członków 40.

Włocławek — Sekcja dydakt. urządziła szereg zebrań n. t. *Organizacja pracy w kl. I liceum ogólnokształcącego.* Sekcja literacko-naukowa zajęła się zagadnieniem *Poezja polska w ostatnim 10-leciu.* Utworzono referat współczesnego ruchu literackiego i przegląd kujawskiego ruchu wydawniczego. Członków 10.

Prosimy o nadsyłanie dalszych sprawozdań.

Prace Zarządu Głównego.

Zarząd Główny odbył dwa zebrania (31. X. i 16. XI.), na których nakreślono program prac na najbliższą przyszłość. Najważniejsze postanowienia dotyczą: 1) utworzenia w łonie Zarządu Głównego 3 komisji: dydaktycznej (przew. dr T. Czapczyński), naukowej (przew. prof. dr M. Kridl) i organizacyjnej (przew. dr W. Szyszkowski); 2) umożliwienia członkom Towarzystwa nabywania wartościowych wydawnictw z dziedziny wiedzy o literaturze itp. po cenach znacznie obniżonych; 3) zorganizowania pomocy naukowej dla polonistów z prowincji, pracujących na polu naukowym; 4) zorganizowania biblioteki wymiennej, z której mogliby korzystać wszyscy członkowie Towarzystwa, niezależnie od miejsca zamieszkania.

Sprawa składek.

Walny Zjazd uchwalił następujący regulamin ściągania składek: składkę 1 zł miesięcznie pobiera w zasadzie Zarząd Gł. bezpośrednio, dodatek lokalny, wynoszący maximum 25 gr miesięcznie, pobiera w zasadzie Zarząd Oddziału. Zmiany w tym systemie może w poszczególnych wypadkach zarządzić skarbnik generalny na podstawie porozumienia się ze skarbnikiem danego Oddziału.

Ponieważ wielka ilość członków zalega ze składkami często nie wiedząc, za jaki czas, zarządzono inkasowanie zaległości przez listonoszy. Przypominamy, że składka obowiązuje nie od daty zapisania się do Towarzystwa, lecz od miesiąca, za który wysłany był pierwszy numer ,,Polonisty" lub ,,Życia Literackiego". Członkowie wpłacają wyłącznie na konto P. K. O. Nr 68, które ma obecnie brzmienie: ,,T-wo Polonistów Rzeczp. Pol. Zarząd Główny, Warszawa", a nie na konto administracji ,,Polonisty". Członkowie, którzy dotąd nie zapisali się do żadnego z oddziałów lokalnych, zostali wpisani do Oddziału Zamiejscowego, podległego bezpośrednio Sekret. Gener. Członków tych obowiązuje zarówno składka ogólna (1 zł mies.), jak i składka oddziałowa (25 gr mies.), którą wpłaca się na konto Zarz. Gł. Wszystkie składki członków notuje się w indywidualnej kartotece skarbnika gen.

Uprasza się ogół członków, by z uwagi na liczne terminowe zobowiązania T-wa postarali się jak najrychlej wpłacić zaległe składki. Zdarza się niekiedy, że członkowie obliczający składki wedle ,,własnego systemu" zwracają zlecenia inkasowe z odpowiedzią odmowną, nie uznając umotywowanej przez skarbnika gen. zaległości i żądając dodatkowych wyjaśnień. Postępowanie takie naraża T-wo na niepotrzebne koszty. W razie jakichś wątpliwości należy wpłacić przynajmniej część żądanej kwoty, a na odwrocie blankietu czekowego wnieść reklamację. Wszelkie ewentualne nadwyżki składek zaliczy się lojalnie na następny okres budżetowy.

W sprawach dotyczących składek, wysyłania czasopism itp. kwestiach skarbowych prosimy zwracać się wprost do skarbnika gener. dra Henryka Schippera (Warszawa 32, ul. Krasińskiego 18, m. 89).

Sprawy organizacyjne.

Zarząd Główny uchwalił, by Oddziały w większych miastach przeprowadziły próbę wciągnięcia do pracy u siebie rozproszonych w pobliskich miejscowościach członków T-wa, którzy do żadnego Oddziału nie należą. O wszelkich zmianach osobowych należy zawiadamiać sekr. gener. Adres: Eugeniusz Sawrymowicz, Warszawa, ul. Niska 69, m. 1. Również do sekr. gener. należy zwracać się we wszelkich sprawach natury organizacyjnej i ogólnej.

Wydawnictwa Towarzystwa Polonistów R. P.:

1. Dańcewiczowa, Saloni, Szyszkowski. — Wytyczne do realizacji programu języka polskiego w kl. III . . . . 1 zł
2. To samo na kl. IV. . . . . 1 zł
3. Thonowa G. — Nowy program jęz. polskiego i jego realizacja w świetle literatury i praktyki . . . . 1 zł 60 gr
4. Policht H. — Interpretowanie obrazów w nauce szkolnej . . 1 zł
5. Szczerbowski A. — Współczesna poezja polska (1915—35) . . 4 zł

(Poprawka W. Szyszkowskiego — ,,Dydaktyczne podstawy nauczania literatury w szkole średniej a zakres i metody nowych badań literackich'' jest już wyczerpana; można tylko zamówić w Ossolineum zeszyt 3 ,,Pamiętnika Literackiego'' z r. 1936, w którym praca ta była zamieszczona).

Zamówienia na te wydawnictwa należy kierować do p. Zofii Jętkiewiczowej, Warszawa, ul. Smolna 18, m. 10, wpłacając jednocześnie na konto P. K. O. Nr 68 odpowiednią kwotę z zaznaczeniem celu wpłaty.

Ukonstytuowanie się Oddziału w Tarnopolu.

Z końcem listopada b. r. utworzył się w Tarnopolu Oddział T-wa. Skład Zarządu: E. Spittal (II Gimn. Państw.) — przew., Dr F. Machalski — zast., M. Łomnicka — sekr., Dr A. Tennenbaum — skarb.

Dyskusja o programie kl. IV w Oddz. Podlaskim.

Uznano pewne kwestie za podlegające dyskusji: a) w sprawie ćwiczeń redakcyjnych 1) nie robić tego typu ćwiczeń zbyt często, 2) stosować różne ich formy; b) w sprawie syntetycznego opracowania lektury: 1) rola doboru materiału 2) organizacja pracy domowej ucznia; c) w sprawie odciążenia polonisty na rzecz nauczyciela takich przedmiotów jak geografia, przyroda, fizyka: 1) wobec tego, że wykaz lektury uzupełniającej obejmuje utwory z najróżniejszych dziedzin życia, z zakresu różnych specjalności, polonista do opracowania tego rodzaju lektury nie ma i nie może mieć należytego przygotowania, stąd utwory z cyklu: podróże, wyprawy naukowe, żegluga, lotnictwo powinnyby raczej znaleźć się w spisie lektury odpowiednich przedmiotów; d) w sprawie nauczania gramatyki w kl. IV: 1) stosowanie metody raczej przyrodniczej, 2) dostarczanie materiału uczniowi przez nauczyciela, 3) potrzeba pogłębienia nauki gramatyki w kl. IV gimnazjum przez przestudiowanie logiki i psychologii.

Najważniejsze postanowienia statutu Tow. Polonistów R. P.

1. Celem Towarzystwa jest popieranie rozwoju polonistyki i zrzeszenie w tym celu ogółu polonistów oraz miłośników polonistyki. (§ 2)

2. Środkami do spełnienia tego celu z zachowaniem obowiązujących przepisów prawa są: a) wydawanie biuletynów i pism periodycznych o charakterze dydaktycznym i literackim, poświęconych polonistyce, oraz popieranie i organizowanie wydawnictw z tych dziedzin; b) posiedzenia naukowe i administracyjne; c) organizowanie zjazdów polonistycznych; d) urządzanie zebrań, kursów, wykładów, odczytów, konkursów, imprez publicznych itp. oraz przeprowadzanie ankiet w szkołach za uprzednim zezwoleniem władz szkolnych; e) urządzanie dla członków czytelni pism i bilbliotek, udostępnianie im korzystania z wydawnictw, pism, dzieł literackich, naukowych i metodycznych; f) stały kontakt z pisarzami i prasą; g) dopomaganie członkom w pracach specjalnych przez organizowanie odpowiedniego aparatu; h) uczestniczenie przez delegatów w dotyczących polonistyki pracach innych organizacji; i) informowanie szerszego ogółu o sprawach z zakresu polonistyki; j) popieranie zżycia się towarzyskiego polonistów. (§ 3)

3. Okres budżetowy Towarzystwa rozpoczyna się z początkiem r. szkol., a upływa z końcem roku szkolnego. Lokalne dodatki do składek nie mogą przekraczać 25% ich wysokości (z § 5).

4. Członków czynnych przyjmuje Zarząd właściwego Oddziału zwykłą większością głosów. (z § 7)

5. Każdy członek ma prawo być obecnym i zabierać głos na posiedzeniach naukowych wszystkich Oddziałów Towarzystwa, korzystać ze zbiorów i urządzeń Towarzystwa, otrzymywać na warunkach ustalonych przez Zarząd Główny czasopisma Towarzystwa oraz inne wydawnictwa. (§ 9)

6. W miejscowości, w której mieszka przynajmniej 10 członków Tow., można utworzyć osobny Oddział. Zasięg terytorialny nowego Oddziału określa Zarz. Gł. (§ 12 p. 1).

U w a g a: Ażeby Oddział mógł podjąć działalność na zewnątrz, musi Zarząd Oddz. przesłać miejscowemu starostwu powiatowemu do wiadomości: 1) listę członków Zarządu wraz z podaniem ich zawodu i adresu oraz adresu siedziby Oddziału; 2) 1 egzemplarz statutu; 3) zgodę piśm. Zarządu Gł. na zorganizowanie Oddziału. Wszelka dodatkowa legalizacja jest zbędna.

7. W miejscowościach, w których nie ma jeszcze warunków utworzenia Oddziału, mieszkający tam członkowie mogą należeć do najbliższego Oddziału lub do Oddziału, zwanego „Grupą Zamiejscową", a podległego bezpośrednio Zarządowi Głównemu. (§ 12 p. 2)

8. Na czele Oddziału stoi Zarząd, składający się przynajmniej z przewodniczącego, jego zastępcy, sekretarza i skarbnika. Zarząd jest wybierany na Walnym Zgromadzeniu Oddziału po wysłuchaniu sprawozdania z działalności Oddziału za okres ubiegły. Na tym samym Zgromadzeniu dokonywa Oddział wyboru Komisji Rewizyjnej Oddziału. Sprawozdanie z działalności Oddziału oraz przebiegu Walnego Zgromadzenia Oddziału musi być przesłane Zarządowi Głównemu najpóźniej na miesiąc przed Walnym Zgromadzeniem Towarzystwa. (§ 13)

9. Oddziały Towarzystwa: a) urządzają posiedzenia, poświęcone sprawom literackim, naukowym i dydaktycznym z zakresu polonistyki oraz podejmują inne imprezy zmierzające do rozwoju polonistyki, b) tworzą w miarę środków czytelnie, biblioteki, archiwa i inne urządzenia, dające korzyści naukowe członkom, c) przedstawiają Walnemu Zgromadzeniu i Zarządowi Głównemu wnioski zmierzające do osiągnięcia celów Towarzystwa, d) uchwalają sobie w ramach statutu Towarzystwa i w ramach regulaminu ogólnego regulaminy czynności, które podlegają zatwierdzeniu Zarządu Głównego. (§ 14).

LEKTURA SZKOLNA

	zł
Bohuszewiczówna Z: *W świecie owadów*	w druku
Conrad J.: *Amy Foster.* Tłum. A. Zagórska	1,10
— *Gaspar Ruiz.* Tłum. W. Horzyca	1,20
— *Korsarz.* Tłum. J. B. Rychliński	7,40
— *Książe Roman.* Tłum. T. Sapieżyna	0,60
— *Lord Jim.* Tłum. A. Zagórska. T. I, II	12,—
— *Ocalenie.* Tłum. A. Zagórska. T. I, II	15,—
— *Pojedynek.* Tłum. W. Horzyca	1,70
— *Tajfun.* Tłum. J. B. Rychliński	2,50
— *Zwierciadło morza.* Tłum. A. Zagórska	6,50
Deotyma: *Panienka z okienka.* Starodawny romansik	3,80
Hawthorne: *Mity greckie.* Tłum. z ang. M. Lutosławska	4,80
Kozłowski W. M.: *Co i jak czytać? Wykształcenie samego siebie i drogi do niego.* Wyd. szóste	4,50
Lepecki B. M. mjr: *Od Sybiru do Belwederu.* (Fragment z życia Marszałka Piłsudskiego). Wydanie drugie	1,10
wyd. lepsze, karton	1,70
Majewska E.: *W otchłaniach czasu*	w druku
Makowski W.: „*Rzeczpospolita*". Co każdy obywatel o państwie i konstytucji wiedzieć powinien	0,60
Manifest Towarzystwa Demokratycznego Polskiego r. 1836. Wydał, wstępem poprzedził i przypisami opatrzył Czesław Leśniewski	3,—
Morcinek G.: *Ludzie są dobrzy.* Powieść dla młodzieży z 8 ilustracjami St. Brzęczkowskiego	3,50
Ossendowski F. A.: *Skarb wysp Andamańskich.* Powieść dla młodzieży. Z ilustracjami	3,60
w kart.	4,60
Przyborowski W.: *Młodzi gwardziści*	3,—
— *Namioty wezyra*	3,—
— *Olszynka Grochowska*	3,—
Rokiciński Z.: „*Darem Pomorza*" *naokoło świata.* Ilustrowany reportaż dla młodzieży	3,85
w kartonie	4,65
Sieroszewski W.: *Marszałek Józef Piłsudski*	1,80
— *Risztau*	1,50
— *Ukochana i nieśmiertelna.* Przepowiednia Wernyhory. Sclavus saltans	0,50
— *W niepodległej Mongolii.* Powieść dla młodzieży	4,—
— *Zamorski diabeł.* Wydanie dla młodzieży	3,—
Świrszczyńska A.: *Rok polskiego dziecka.* Wiersze i obrazki sceniczne na doroczne święta państwowe i szkolne	1,80
Wańkowicz M.: *Na tropach Smętka* . . . brosz.	9,80
w opr. płóciennej	13,80
Witkiewicz S.: *Na przełęczy.* Słownikiem i mapką opatrzył J. Saloni	3,—
Wyspiański St.: *Wesele.* Opracował Leon Płoszewski	3,—
— *Wyzwolenie.* Opracował J. Saloni	w druku
Zawiszanka Z.: *Świt wielkiego dnia*	4,80
Znatowicz-Szczepańska M.: *Wakacje w Jaszunach.* Książka dla młodzieży. Z ilustracjami St. Bobińskiego	4,—
w oprawie	5,—